

FABIANO FONSECA DA SILVA

Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social e do Trabalho

Área de concentração:
Psicologia Social e do Trabalho

Orientadora: Profa. Associada
Vera Silvia Facciolla Paiva

São Paulo
2010

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

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

Silva, Fabiano Fonseca da.

Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio / Fabio Fonseca da Silva; orientadora Vera Silvia Facciolla Paiva. -- São Paulo, 2010.

237 f.

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

1. Orientação vocacional 2. Escolha profissional 3. Ensino médio
4. Construcionismo social 5. Política educacional 6. Políticas públicas
I. Título.

LB1027.5

SILVA, F. F. Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutor em Psicologia Social e do Trabalho.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Conceição

*guia deste trabalho
companheira de todas as horas
nas alegrias e nas dificuldades
passamos juntos por mais essa*

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha mãe Sofia, meu pai Jose, meu irmão Alessandro, que estão comigo desde as primeiras escolhas.

À minha querida orientadora Veroça que acompanha meu caminho errático há quase 10 anos, obrigado pelo apoio, pelo colo e pela orientação para a vida.

Às minhas cunhadas Cleme, Lúcia, Ju e meu cunhado Waldyr pelo suporte, apoio nas horas complicadas e socorro sempre que necessário.

À minha sogra Laura por deixar o terreno livre para que eu pudesse trabalhar.

Ao sobrinho corinthiano Batman/Eduardo por alegrar nos momentos difíceis e ser uma fonte inesgotável de energia.

Às minhas sobrinhas Joanita, Olga e Aline pela alegria de viver.

À Fátima e Sônia por cuidarem para que tudo acontecesse, sem vocês o trabalho não sairia.

Ao amigo Renato que, como no meu mestrado, foi sempre companheiro e ajudando a qualquer momento, novamente é quase co-autor do trabalho.

Ao amigo Marcelo Heavy que inspirou este trabalho e com sua leitura cuidadosa possibilitou que ele ficasse melhor.

À Yvette que entendeu as dificuldades para que este trabalho saísse e teve paciência comigo.

À Nalva e Cecília que sempre estiveram lá quando precisei, ou liam pensamentos e apareciam antes que eu precisasse, devo muito a vocês.

À Elaine, fundamental para a pesquisa, sempre ajudando muito e fazendo além do que se poderia esperar, obrigado mesmo.

Às escolas que aceitaram participar da pesquisa, seus alunos, professores, coordenadores, diretores que ofereceram o espaço e aceitaram embarcar nessa aventura.

Aos colegas da USP, Sônia Luque, Ismênia, Flávio, Anete, Tatiana, Fábio, Tânia, Selene, Marcelo, Bossi, Paulo, Orcino, Selene, Marcelo, Walquíria que conversando sobre assuntos técnicos, futebol, política inspiraram este trabalho.

À Bia, Irani, Solange e Tânia por terem acreditado em meu trabalho e me oferecido uma oportunidade para por em prática minhas ideias.

Ao Erich, Volpe, Adriana, Biancha, Gláucia, Renato Saladino, Luiz Renato, Aurélio, Alex, Santuza, Marcos, Magda, Lúcia, Mônica, Daniel, Estevam, Marian, Waldyr, Breno, Fernando, e outros tantos amigos do Mackenzie sempre inspiradores.

Aos amigos de sempre Sandro, Xandó, Mário, Piquet, Luizão, Edu

RESUMO

SILVA, F. F. **Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio.** 2010, 239f. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

O tema da Orientação Profissional como política pública na escola secundária está sendo intensamente discutido nos Estados Unidos, na Europa e em outros países. No Brasil, porém, não há propostas bem sucedidas neste campo, mas a ênfase do ensino médio na formação para o trabalho pode apontar a importância de programas de orientação que auxiliem o jovem a construir projetos profissionais que diminuam sua vulnerabilidade psicossocial. O objetivo dessa pesquisa foi investigar como a escola pública de ensino médio auxilia o aluno na construção dos projetos profissionais e como as categorias de cor da pele e gênero interferem na construção destes projetos, além de oferecer indicativos para políticas públicas na área. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de ensino médio. Uma das escolas localizada em um bairro de classe média na cidade de São Paulo, em que se realizou: uma entrevista em profundidade com o coordenador pedagógico do ensino médio; um grupo focal com 6 professores; aplicação de questionário a 260 questionários alunos do terceiro ano do ensino médio do período da manhã. A outra escola fica na periferia de Osasco, município da Grande São Paulo, nessa escola a pesquisa consistiu de: uma entrevista utilizando a estratégia de cena com a coordenadora pedagógica do ensino médio, duas entrevistas em grupo utilizando a cena, uma delas com 14 alunos do 3º ano do ensino médio noturno e outra com 2 professores do ensino médio; aplicação de 36 questionários em alunos do ensino médio noturno. A análise dos dados da pesquisa indica que os alunos da escola da periferia de Osasco estão mais sujeitos à vulnerabilidade psicossocial, não se colocando como sujeito de direitos e expostos à violência do bairro onde moram, a maioria trabalha e o projeto profissional se organiza a partir do trabalho. Quanto à escola de São Paulo os alunos pretendem ingressar no ensino superior, a maioria não trabalha e o projeto profissional se organiza a partir da educação. Os programas de orientação profissional podem auxiliar o jovem a constituir-se como sujeito de sua escolha, assumindo um papel ativo na construção de seus projetos de futuro e diminuindo a vulnerabilidade psicossocial ao desemprego, subemprego ou atividades como o tráfico de drogas ou roubo. Foram discutidos três temas para um programa de política pública em orientação profissional: criação de programas de orientação profissional na escola pública; estratégias para levar informação profissional, principalmente aos alunos de periferia; centros de orientação profissional a quem os alunos e as escolas possam recorrer. Além disso é importante que a orientação profissional seja articulada a outras ações de políticas públicas na área de educação e trabalho.

Palavras-chave: Orientação vocacional, escolha profissional, políticas públicas

ABSTRACT

SILVA, F. F. Elaboration of Career Projects and Reduction of Social Vulnerability: important elements concerning Vocational Counseling Public Policies for the High School. 2010, 239f. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

The subject of a vocational counseling public policy for the secondary education is currently being intensely debated at the United States, the European Community and other countries. In Brazil, contrariwise, successful proposals on the theme are absent. Nevertheless, the Brazilian High School emphasizes the need to prepare the students for their working life, a fact that corroborates the importance of Vocational Counseling activities that help the young students to elaborate career projects that lessen its psychosocial vulnerability. The objective of the present research is to investigate how the public High School assists the student in the elaboration of his career project and how the factors “color of skin” and “gender” interfere in the development of this project. Also, it is our intention to formulate proposals for vocational counseling public policies. The research was realized in two different public High Schools. One of them was located in a middle class neighborhood at São Paulo city. The pedagogic coordinator was interviewed in depth, a focal group was formed and 260 students of the High School third year answered a questionnaire. The other school was located in a low-class neighborhood at Osasco. The pedagogic coordinator was interviewed (the scene strategy was used in the interview), two groups (one composed by 14 students of the High School third year, the other by two High School teachers) were interviewed, also using the scene strategy, and 36 High School students answered a questionnaire. The analysis of the results indicates that the students from the Osasco High School are more exposed to the psychosocial vulnerability. They do not see themselves as subjects of Rights and are unprotected from the violence of their neighborhood. The majority of those students elaborate their career project based on their professional experience. On the other hand, most of the students of the São Paulo High School intend to enter university. The majority of them does not have professional experience and elaborate their career project based on their educational experience. The programs of Vocational Counseling can help the young students to take autonomous decisions and to have an active role in the elaboration of their career projects, diminishing the psychosocial vulnerability to unemployment, underemployment or illegal activities like robbery and drug trafficking. Three relevant themes to the elaboration of a project of Vocational Counseling public policy are discussed: (1) the creation of Vocational Counseling programs for the public High School, (2) the creation of strategies that assure the students receive all the information about the working life they need, and (3) the creation of Vocational Counseling that is capable of giving support to the students as well as to the professionals of the High School. Besides, it is very important that the Vocational Counseling activities are articulated with the activities of other public policies in the area of Education and Health.

Keywords: vocational counseling, career choice, public policy

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Resumo das propostas de orientação profissional em escolas nos 14 países participantes do estudo diagnóstico da OCDE.. 9
- Tabela 2 - Porcentagem de alunos pós-secundaristas que receberam orientação profissional individual no último ano de seu programa de ensino médio (2001)..... 13
- Tabela 3 - A vulnerabilidade individual, social e programática ao HIV-AIDS na abordagem psicossocial..... 59
- Tabela 4 - A vulnerabilidade individual, social e programática ao desemprego e subemprego na abordagem psicossocial em orientação profissional..... 61
- Tabela 5 - Cursos superiores mencionados pelos alunos.....100
- Tabela 6 - Temas sobre escolha da profissão tratados na escola.....103
- Tabela 7 - Alunos participantes da entrevista em cena.....138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mapa cognitivo das profissões amostra brasileira (SILVA, et. al. 2009).....	31
Gráfico 2 - Origem autodeclarada de cor de pele dos alunos.....	97
Gráfico 3 - Onde alunos pretendem estudar após o ensino médio.....	98
Gráfico 4 - Cursos técnicos mencionados pelos alunos.....	98
Gráfico 5 - Motivos para cursar o ensino técnico.....	99
Gráfico 6 - Motivos para não trabalhar.....	101
Gráfico 7 - Itens que os alunos gostariam de encontrar em uma profissão.....	101
Gráfico 8 - Itens que os alunos não gostariam de encontrar em uma profissão.....	102

Gráfico 9 - Origem de cor dos alunos escola B.....	132
Gráfico 10 - Opção dos alunos da escola B por continuação dos estudos após o ensino médio.....	132
Gráfico 11 - Itens que os da escola B gostariam de encontrar em uma profissão.....	134
Gráfico 12 - Representações sobre o trabalho para alunos e alunas da escola B.....	137

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. As experiências internacionais em Orientação Profissional e políticas públicas	5
3. Orientação Profissional como instrumento de justiça social: uma releitura de Parsons	18
3.1 Psicologia do Trabalho: a contribuição de Blustein.....	19
4. Gênero e construção de projetos profissionais	24
4.1 Gênero, educação e trabalho.....	26
4.2 Psicologia vocacional e gênero.....	29
4.3 O mapa cognitivo das profissões.....	30
5. Raça, cor da pele e escolha da carreira	32
5.1 Abordagem da categoria raça e etnia na teoria sócio-cognitivista no campo da Orientação Profissional.....	32
5.2 Cor e o acesso à educação e trabalho no Brasil.....	34
6. A experiência em Orientação Profissional e políticas públicas no Brasil	37
6.1 Programas de Informação Profissional (PIP): uma experiência dos anos 70.....	37
6.2 Iniciativas de municípios do Estado de São Paulo no campo da Orientação Profissional.....	41
6.3 Propostas na Assembléia Legislativa de São Paulo e no Congresso Nacional.....	45
6.4 Uma parceria entre ONGs, comunidade e Estado.....	47
6.5 Por que não temos políticas de Orientação Profissional?.....	48
7. Construcionismo, direitos humanos, emancipação social e o jovem como sujeito de sua escolha	51
7.1 O campo construcionista na orientação profissional.....	51
7.2 Emancipação social-psicossocial, direitos humanos e sujeito de direito.....	55
7.3 Abordagem construcionista psicossocial e o jovem como sujeito de direito.....	56
7.4 Sujeito da escolha e emancipação psicossocial.....	62
8. Legislação educacional do Ensino Médio, trabalho e Orientação Profissional no Brasil	64

8.1 O Ensino Médio e a lei 9394/ 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).....	65
8.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).....	70
9. Método	74
10. Resultados	87
10.1 Resultados escola A	87
10.1.1 Entrevista com o coordenador pedagógico.....	87
10.1.2 Questionário aplicado aos alunos da escola A.....	97
10.1.3 Grupo focal com professores do ensino médio.....	105
10.2 Resultados escola B	118
10.2.1 Entrevista em cena coordenadora do ensino médio.....	118
10.2.2 Questionário aplicado aos alunos Escola B.....	131
10.2.3 Entrevista de grupo em cena com alunos da Escola B.....	138
10.2.4 Entrevista em cena com professores do ensino médio escola B.....	149
11. Discussão	166
12. Conclusão	180
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	193

1. Introdução

Orientação Profissional foi a minha escolha como área de especialização na Psicologia. Essa não foi uma opção planejada de maneira sistemática: foi um interesse que se iniciou na graduação e que se ampliou e consolidou ao longo da minha formação.

Desde então, minha trajetória profissional tem sido construída nesse campo. Trabalhei em escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, universidades, cursinhos e empresas. Já atendi adultos, adolescentes e idosos. Certamente, porém, a parte mais importante da minha trajetória está ligada ao *Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. Devido ao fato de o SOP ser um espaço público e gratuito, tive a oportunidade de atender uma grande diversidade de casos – pessoas de ambos os gêneros e de distintas origens sociais, étnicas e raciais. Já atendi e acompanhei atendimentos de trabalhadores da construção civil, aposentados, travestis, prostitutas, secretárias, professores da USP e de outras instituições, faxineiros, bancários, alunas e alunos da USP e de outras universidades, negros, brancos, armênios, judeus, argentinos, filhos e filhas de banqueiros e industriais, alguns neuróticos, outros psicóticos... Enfim, uma grande gama de pessoas. Aprendi muito nesse percurso, e agora posso escrever um pouco sobre isso e pensar em como levar a Orientação Profissional até essas pessoas, auxiliando-as a entenderem melhor a sua trajetória de vida e profissional e a planejarem seu futuro.

Nesse tempo, pude perceber também que as pessoas não têm acesso de forma igual às oportunidades de educação e trabalho. Então, qual a maneira de fazer com que o trabalho de Orientação Profissional chegue até elas? Desde 2001, por meio de discussões, leituras e reflexões realizadas por um grupo coordenado pela Professora Titular Yvette Piha Lehman (do qual participam também vários amigos que me acompanham há mais de 20 anos), temos discutido a criação de políticas públicas no campo da Orientação profissional.

Elaboramos um projeto de pesquisa “Transição da educação para o trabalho e construção de projetos profissionais na comunidade escolar: parâmetros para a elaboração de um modelo de política pública em Orientação Profissional no ensino médio, que foi financiado pela FAPESP (LEHMAN et al., 2005), o que me levou a conhecer diversos autores dessa área e me colocou em contato com diferentes

experiências de Políticas Públicas no Brasil e no exterior. Em 2004, escrevi um projeto para o programa de doutorado no PST do IPUSP – e aqui estou, agora.

A relevância de pensar em ações e políticas no campo da Orientação Profissional – especificamente no Ensino Médio – está na possibilidade de oferecer às pessoas que não possuem recursos ou capital cultural a chance de fazerem boas escolhas em sua trajetória profissional por meio da Orientação Profissional. No Brasil, carecemos de propostas públicas que auxiliem os jovens a preparar-se para o futuro, a criar critérios para melhores escolhas de carreira, mais planejadas. O presente trabalho pretende fomentar uma reflexão sobre este tema e oferecer indicativos sobre políticas públicas no campo da Orientação Profissional no Ensino Médio.

Políticas públicas de Orientação Profissional no Ensino Médio

No atual contexto brasileiro, a discussão sobre o mundo do trabalho e o Ensino Médio ocupa um papel de destaque nas decisões sobre políticas públicas. O Ensino Médio é desinteressante para a maioria dos alunos, sendo cursado por ser uma exigência para o ingresso no curso superior ou por ser um critério de seleção para vagas de trabalho, como descrito num trabalho anterior (SILVA, 2003). A maioria dos alunos não enxerga como um fator importante na sua formação pessoal. O Ministério da Educação (Brasil, Ministério da Educação, 2008) admite a crise do modelo do Ensino Médio hoje e busca alternativas para essa fase da formação, afirmando a importância de incluir estratégias de preparação para o trabalho nas atividades escolares.

A Orientação Profissional pode ser uma das respostas para essa questão. Por meio dela, é possível discutir a preparação para o trabalho nas escolas de Ensino Médio. Há propostas nesse sentido sendo desenvolvidas em diversos países (OECD, 2004; BANCO MUNDIAL, 2005) com resultados positivos, embora existam impasses e novos modelos estejam sendo estudados.

O Brasil conta com algumas experiências de Orientação Profissional como política pública. Uma das mais extensas denominou-se PIP (Programas de Informação Profissional) que, por algumas razões que serão apresentadas nesse texto, não foram bem sucedidas, principalmente por não levarem em consideração a comunidade e as questões dos grupos sociais que pretendia beneficiar. (CARVALHO, 1985; BAPTISTA, 1984).

A questão que se coloca, portanto, é: **como levar a experiência da Orientação Profissional à escola, levando em conta a realidade vivenciada pelos alunos, professores, coordenadores pedagógicos e demais agentes vinculados ao ambiente escolar?**

Nesse sentido, é fundamental estudar aspectos determinantes na construção de projetos profissionais de alunos no ambiente escolar, a fim de que não se criem propostas de ação "desencarnadas" e descentralizadas, ou seja, alheias aos problemas, barreiras e dificuldades que o aluno do Ensino Médio enfrenta ao escolher uma carreira e definir um projeto de futuro. Uma proposta de ação mais ampla deve considerar as dificuldades com as quais o aluno se depara ao definir seu projeto de futuro.

A Orientação Profissional pode – e deve – constituir-se num instrumento de emancipação psicossocial, como discutido por Paiva (2009) no caso do jovem em situação de maior vulnerabilidade social e programática ao adoecimento. Esse jovem está mais exposto a uma educação de baixa qualidade e os projetos profissionais, presentes e futuros, oferecidos a ele o destinam à margem da sociedade. Deve-se pensar, portanto, em políticas de Orientação Profissional que considerem o jovem como um sujeito de direito que é co-responsável pela definição de seus projetos de futuro.

Para que isto ocorra, as categorias gênero e cor da pele como fatores sociais e institucionais fundamentais para a construção de projetos profissionais devem ser levadas em consideração quando professores, coordenadores pedagógicos, pais, orientadores profissionais auxiliam os jovens na definição de seus projetos de futuro. As ações que se pretende introduzir na escola devem levar em consideração esses fatores determinantes na constituição da identidade dos jovens e intervir sobre eles.

O *objetivo geral* desse trabalho foi estudar como as escolas públicas de Ensino Médio utilizam o espaço acadêmico para a construção dos projetos profissionais de seus alunos e também como elas conduzem a discussão sobre o mundo do trabalho. Além disso, esse trabalho se propôs, especificamente, a estudar como as categorias gênero e cor participam da construção da identidade profissional e dos projetos profissionais de jovens, homens e mulheres, negros e brancos, em duas escolas públicas de Ensino Médio que atendem a adolescentes de origens sociais distintas. O trabalho tem como meta ainda oferecer diretrizes para programas de políticas públicas de Orientação Profissional para alunos do Ensino Médio. A partir desses objetivos, pretendeu-se refletir a respeito de quais ações podem ser tomadas pelas escolas a fim de possibilitar ao aluno

a construção de um projeto profissional que leve em conta sua história, interesses e habilidades como sujeito de sua escolha.

2. As experiências internacionais em Orientação Profissional e políticas públicas

O tema políticas públicas em Orientação Profissional recebeu destaque nos últimos anos na agenda de pesquisadores da área. Um dos primeiros a tratar dele foi Tony Watts (1996), que discutiu as políticas públicas no campo da Orientação Profissional e afirmou que estas poderiam ser incluídas na agenda política por três diferentes razões:

Eficiência econômica: a Orientação Profissional auxiliaria as pessoas a escolherem profissões nas quais sua probabilidade de sucesso seria maior, de forma que os investimentos das pessoas e da sociedade na formação e atuação profissional seriam, de maneira geral, mais seguros.

Equilíbrio social: a Orientação Profissional também possibilitaria maior acesso das pessoas à educação; conseqüentemente, elas desenvolveriam melhor as suas carreiras e realizariam escolhas que permitiriam acesso a melhores oportunidades de carreira.

Escolhas sustentáveis: as pessoas levariam em consideração, no seu projeto profissional, a questão da responsabilidade social e do cuidado com o meio-ambiente.

O problema é que, segundo o autor, a Orientação Profissional ainda era vista como uma área marginal, e os orientadores tinham uma maior preocupação em auxiliar as pessoas individualmente, ao invés de propor projetos políticos que levassem as ações do campo da Orientação Profissional a um número maior de pessoas. Esse também tem sido um dos problemas da Orientação Profissional no Brasil: as ações nessa área são basicamente privadas, e as iniciativas de criação de ações públicas e gratuitas se restringem àquelas levadas a cabo por universidades públicas e privadas (SILVA, 2003).

Devido ao abandono do estado de bem-estar-social na Europa, estudos diagnósticos das ações de políticas públicas no campo da Orientação Profissional são realizados desde o início dos anos 2000, visando a construção de novos modelos, mais alinhados às atuais demandas sócio-econômicas. A Orientação Profissional seria um importante instrumento no desenvolvimento da empregabilidade¹ e da educação continuada (WATTS, 2002; OECD, 2004; SWEET, 2001).

¹ Para Minarelli (1995), um dos primeiros a utilizar e, inclusive, a patentear a utilização do termo no Brasil, empregabilidade seria a capacidade de a pessoa conseguir trabalho e se oporia à noção de emprego. O termo implica na concepção de que o sujeito – e apenas ele – é responsável por conseguir oportunidades

Sweet (2001) destaca que há uma demanda crescente na sociedade por trabalhos que auxiliem as pessoas a realizar escolhas profissionais, além da necessidade de material informativo sobre cursos e mercado de trabalho que possibilitem escolhas profissionais mais realistas.

Em 2004, a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OECD) realizou um estudo com o objetivo de avaliar as ações de Orientação Profissional em 14 de seus países membros.

No levantamento das políticas de Orientação Profissional nos 14 países membros da OECD, são apontados três importantes objetivos para a Orientação Profissional, a fim de se promover melhor aprendizado, melhores condições de trabalho e maior igualdade social. Seguem abaixo as principais contribuições para cada uma das áreas:

1. Aprendizado

- Comprovar eficiência do sistema educacional;
- Promover a individualização e diversificação dos programas escolares;
- Apoiar atividades mais ativas de aprendizado e desenvolver nas pessoas a percepção de que a educação continuada é importante;
- Reduzir a evasão e aumentar escolarização;
- Propiciar a interface entre educação e mercado, importante no sistema de transição STW (*school-to-work*, isto é, escola para o trabalho);
- Promover aumento do número de pessoas com qualificação, em resposta às mudanças no mundo do trabalho;
- Fomentar a internacionalização da educação, abrindo possibilidades de estudo no exterior.

2. Mercado de trabalho

- Permitir melhor avaliação do mercado de trabalho;
- Reduzir efeitos de mudanças no mercado de trabalho;

de trabalho, cabendo a ele gerir a sua carreira. Esta concepção é um indicativo de que as mudanças promovidas na Orientação Profissional na Europa visam um descompromisso das políticas de estado com o cidadão.

- Diminuir desemprego friccional²;
- Assistir ativamente a implantação de políticas de mercado de trabalho e ajudar a diminuir dependência do indivíduo, oferecendo apoio;
- Desenvolver a ideia de “projeto para a vida toda”;
- Ajudar na internacionalização do mercado de trabalho;
- Auxiliar na diminuição do impacto da (i)migração no mercado de trabalho.

1. Igualdade social

- Promover inclusão social;
- Auxiliar a integração social de grupos marginalizados;
- Aumentar a integração dos menos qualificados no mercado de trabalho;
- Auxiliar o ingresso da mulher no mercado de trabalho;
- Orientar na criação de projetos para idosos que deixam o mercado de trabalho.

A ordem das prioridades definidas para as políticas de Orientação Profissional no projeto da OECD indicam o caminho que os autores propõem: a igualdade social foi o último fator mencionado e também o que apresenta o menor número de argumentos acerca da sua implementação. Na concepção do autor da presente teste, este seria justamente o principal argumento para a elaboração de políticas públicas de Orientação Profissional.

O estudo da OECD (2004, p. 26) critica diretamente o formato de atendimento de Orientação Profissional oferecido às pessoas. As principais mudanças sugerida são:

- Aumentar e facilitar o acesso à Orientação Profissional durante toda a vida;
- Permitir uma atenção particular aos pontos-chave de transição ao longo da vida;
- Flexibilidade e inovação nos serviços oferecidos frente às diferentes necessidades e circunstâncias de diversos grupos de clientes;

² Desemprego friccional é aquele que acontece quando uma vaga oferecida no mercado de trabalho não é preenchida e sua função é redistribuída entre as pessoas já empregadas na organização.

- Estimular planejamento e freqüentes revisões de carreira;
- Permitir o acesso à Orientação Profissional individual, por meio de profissionais qualificados, àqueles que precisam deste tipo de atendimento;
- Programas para desenvolver metas de administração de carreira;
- Oportunidade para investigar e experimentar opções de aprendizado e trabalho antes de escolhê-los;
- Assegurar o acesso a serviços de Orientação Profissional que sejam independentes frente a interesses privados de instituições e organizações;
- Desenvolver serviços de informação sobre educação, ocupações e mercado de trabalho de forma compreensiva e integrada.

Essas mudanças corrigiriam algumas dificuldades presentes nos atuais programas dos países pesquisados. É importante assinalar que nenhum deles parece responder adequadamente às novas necessidades de intervenção no campo da Orientação Profissional, de acordo com a interpretação da OECD.

Uma outra crítica feita pelo mesmo estudo diz respeito ao fato de que boa parte das intervenções no campo da Orientação Profissional têm como alvo alunos do Ensino Médio, enquanto poucos trabalhos são oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental ou da educação superior. Mais raros ainda são as propostas dirigidas aos jovens em situação de risco, aos desempregados e às pessoas com baixa qualificação profissional – que seria o público que mais se beneficiaria com um trabalho de Orientação Profissional.

Os atendimentos seriam realizados predominantemente de forma individual, o que encarece os programas, já que, segundo Watts (2001, 2002, 2005), há diversos modelos de trabalhos grupais ou que utilizam a informática ainda pouco explorados nas ações de políticas públicas em Orientação Profissional.

O relatório da OECD (2004) descreve ainda como a Orientação Profissional está inserida no currículo escolar de 14 países membros como uma atividade regulamentada e obrigatória, conforme indicado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Resumo das propostas de Orientação Profissional na escola dos 14 países participantes do estudo diagnóstico da OECD

País	Proposta de Orientação Profissional na escola
Alemanha	As escolas incorporam o aprendizado sobre o mundo do trabalho no currículo, ou por meio em temas específicos, como o estudo de tecnologias, ou de forma mais ampla ao longo de todo o currículo. A Orientação Profissional é oferecida, em geral, nos dois últimos anos da escola compulsória, mas pode começar mais cedo. As aulas são complementadas por visitas aos locais de trabalho e por experiências neles. A Orientação Profissional foca-se muito no aprendizado sobre o mundo do trabalho e pouco no auto-conhecimento e desenvolvimento de metas de carreira.
Austrália	O momento em que a educação para a carreira se dá no currículo varia. Em alguns casos, é parte do desenvolvimento pessoal, saúde e educação física; em outros, dos estudos sociais; em outros ainda, é integrada a determinados assuntos a partir do currículo. É também incluída na educação para o trabalho, que pode ser ministrada apenas a alguns alunos.
Áustria	Todos os alunos de 7 ^a e 8 ^a série devem receber 32 horas de educação para a carreira ³ a cada ano. Em muitos casos, isto é integrado a outros assuntos por professores de várias disciplinas, muitos com pouco treinamento para isto. No <i>Hauptschule</i> é oferecido como uma parte da disciplina em 45% dos casos.

³ O conceito de educação para a carreira foi criado por Hoyt como uma forma de preparar os estudantes norte-americanos para o ingresso no trabalho. Para alcançar este objetivo, Hoyt imaginava que deveria haver uma maior integração dos mundos da educação e trabalho; além disso, as atividades de escolha da carreira deveriam estar presente em todo o período de formação – não apenas em atividades isoladas, mas compondo o cotidiano da escola, envolvendo professores e outros atores educacionais (HOYT, K. B.; SHILO, K. H. 1987; HOYT, K. B. 1993)

Canadá	Existem diferentes formas de oferecer Orientação Profissional nas diversas províncias e territórios. Por exemplo: na Columbia Britânica, em cada ano da educação infantil (até a 12 ^a . série), 60 horas devem ser dedicadas à educação para a carreira e planejamento pessoal, e 4 créditos devem ser obtidos em educação para a carreira no ensino superior. Em Saskatchewan, são requeridas 30 horas de educação para a carreira entre a 6 ^a e 9 ^a séries; em Ontário, é exigido um curso de meio crédito na 10 ^a série; em Alberta, um curso em carreira e administração pessoal é compulsório na 11 ^a série.
Coréia	A disciplina “Educação para a carreira” está, no momento, sendo introduzida no currículo escolar; outra disciplina, “Emprego e carreira” pode ser incluída como um tema optativo, “extra-curricular”, com duração de duas horas semanais, durante um semestre (total de 68 horas) – ambas no Ensino Médio (<i>junior e senior high school</i>). Províncias e escolas decidem quanto à obrigatoriedade e forma de implementação.
Dinamarca	Orientação educacional, vocacional e para o mercado de trabalho é um tópico opcional entre a 1 ^a e 9 ^a séries.
Espanha	A legislação nacional requer a Orientação Profissional em todo o sistema educacional, para jovens e adultos. Uma aula semanal de Orientação Profissional, com uma hora de duração, faz parte da educação compulsória primária e secundária, e dos dois anos de “baccalaureate” da educação profissionalizante pós-secundária. Na educação vocacional, são oferecidos uma “orientação e treinamento vocacional” (módulo com 65 aulas anuais) e programas de experiência de trabalho que são parte obrigatória do currículo nos níveis de formação vocacional.

Finlândia	<p>“Educação para a carreira” é obrigatória entre a 7ª e 9ª séries, e novas mudanças do currículo requerem que seja incluída em toda a educação básica. Duas horas por semana de aulas são oferecidas entre a 7ª e 9ª séries, e na 10ª série e na educação profissionalizante pós-média, há uma hora semanal opcional. Os estudantes de escolas vocacionais recebem uma semana e meia de orientação de carreira e aconselhamento. As cidades devem oferecer e facilitar o acesso a um plano sobre como a Orientação Profissional é disponibilizada como um serviço para todos e também descrever as responsabilidades de diferentes atores em pesquisas trans-setoriais e multi-profissionais. O plano ainda deve incluir descrições dos métodos de avaliação e dos programas de “educação para a carreira” que são oferecidos em aulas separadas, em sessões de orientação individual e grupal.</p>
Holanda	<p>“Orientação facilitadora do aprendizado e trabalho” está incluída nos temas gerais, e “Orientação facilitadora do setor de escolha” nos assuntos vocacionais, dentro da educação pré-vocacional. Na educação geral, “Orientação na educação continuada” é um componente optativo nos chamados períodos livres.</p>
Irlanda	<p>A disciplina “Educação para a carreira” não é obrigatória. Na educação profissionalizante, dois programas, que representam juntos 24% dos estudantes – o Certificado de Aprovação (vocacional) e o Certificado de Aprovação (aplicado) –, incluem módulos de “Educação para a carreira”.</p>
Luxemburgo	<p>“Educação para a carreira” é obrigatória. Alguns liceus tentam implementar projetos-pilotos, em que a educação para a carreira pode ser incluída entre as 7ª e 9ª séries, com duas horas semanais.</p>

Noruega	No currículo, a meta é que “orientação educacional e vocacional sejam tópicos interdisciplinares, vistos como responsabilidade da escola como um todo”. O ensino sobre a vida profissional está, em princípio, incluído no tema de cada série, como determinado pelo currículo nacional para escolas de educação primária e secundária, mas tende a ser diluído em vários temas gerais. Na prática, ele está presente principalmente a partir da 8ª série e se dá em diversos formatos de orientação: estima-se que há somente 6 horas na 8ª série, 8 horas na 9ª série e 10 horas na 10ª série, concentrada nos estudos sociais.
República Tcheca	Educação para a carreira está incluída no currículo de todos os estudantes, da 7ª série à 12ª. As escolas podem decidir como ministrá-la: em separado ou integrada a outras disciplinas. Em cerca de 25% da escola compulsória, é oferecido como uma disciplina.
Reino Unido	Desde 1997, a educação para a carreira é parte obrigatória do currículo nacional na Inglaterra para os alunos entre 14 e 16 anos; contudo, trata-se de uma disciplina extensiva, e as escolas têm adotado diferentes formas de oferecer Orientação Profissional. Em 2003, o Estado anunciou que a educação para a carreira deve ser oferecida a partir dos 11 anos e que o resultado do aprendizado alcançado pelos alunos deve ser publicado.

A tabela 1 possibilita uma visão das principais estratégias utilizadas nos países que analisados pela OECD. Esses dados podem sugerir estratégias a serem adotadas em programas no Brasil. Nota-se que as estratégias estão vinculadas principalmente a atividades em sala de aula e baseadas na concepção de educação para a carreira. Contudo, deve-se levar em conta que há um histórico de atividades já realizadas no Brasil, apesar de sua pequena escala e da ausência de políticas públicas. No entanto, deve-se observar que, dada a complexidade sócio-econômica do Brasil e a descentralização da gestão do Ensino Médio (estadual), seria difícil de acreditar na implementação de um modelo único de Orientação Profissional.

Outro dado de pesquisa da OECD (2004) diz respeito ao número de alunos que fazem cursos profissionalizantes pós-secundário e que passaram por Orientação Profissional. Estes dados estão na tabela 2.

Tabela 2 - Porcentagem de alunos pós-secundaristas que receberam Orientação Profissional individual no último ano do seu programa de Ensino Médio (2001).

País	Porcentagem de alunos que receberam orientação
Bélgica	69%
Coréia	84%
Dinamarca	93%
Espanha	74%
Finlândia	95%
França	77%
Holanda	71%
Hungria	77%
Irlanda	91%
Itália	39%
México	56%
Noruega	61%
Portugal	60%
Suécia	69%
Suíça	44%

Os dados desta tabela indicam a possibilidade de acesso dos alunos à Orientação Profissional, embora a OECD critique os modelos oferecidos.

Uma preocupação descrita neste relatório da OECD (2002) e em diversos outros estudos (WATTS, 2001, 2002, 2005; SULTANA; WATTS, 2006, 2008) concerne a formação dos orientadores profissionais e sua dedicação a outras atividades na escola, tal como acompanhamento psicológico ou orientação de estudos. Essa diversidade de atividades dos orientadores na escola faz com que a Orientação Profissional torne-se uma tarefa secundária. Corre-se o mesmo risco quando se opta por um professor no papel de orientador: sendo lecionar a sua atividade principal, a orientação fica num segundo plano, como atividade complementar – e, em geral, há pouca dedicação à tarefa secundária.

No relato de pesquisas em diversos países (OECD 2004), há uma preocupação em descrever a ausência de formação dos orientadores ou a dificuldade de especialização na área. Uma das preocupações relatadas pelos autores é de que formule um levantamento das competências básicas dos orientadores profissionais e que se promova a certificação dessas competências em programas nacionais, organizados pelo Estado ou pelos órgãos de classe. Essa é uma discussão que está mais relacionada com o estabelecimento de uma “reserva de mercado” do que com uma preocupação técnica de fato.

Pode-se dizer que a preocupação com a formação de orientadores profissionais é realmente relevante, inclusive no Brasil, na medida em que programas públicos envolvem um grande número de especialistas e que, hoje, a área de Orientação Profissional não faz mais parte do currículo de boa parte dos cursos de Psicologia e Pedagogia.

Em uma reunião com o Secretário Adjunto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (informação pessoal)⁴, este mencionou a necessidade da contratação de pessoal para trabalhar em um possível programa de Orientação Profissional. Caso uma contratação em massa de orientadores profissionais para as escolas públicas ocorresse hoje, sem um programa de qualificação e treinamento, os contratados possivelmente não saberiam o que fazer nas escolas e seriam alocados em outras funções – o que ocorre em boa parte dos países membros da OECD estudados.

Outros estudos foram realizados visando um diagnóstico das iniciativas no campo da Orientação Profissional para superar dificuldades e problemas identificados na pesquisa da OECD (2004). Em 2003, o Banco Mundial financiou uma pesquisa em 7 países (África do Sul, Chile, Filipinas, Polônia, Romênia, Rússia, Turquia) definidos como “economias em transição”.

O relatório recomenda aos países algumas ações para o desenvolvimento de políticas públicas no campo da Orientação Profissional:

1. O oferecimento de Orientação Profissional deve ser visto como um sistema coerente: é desejável que exista uma integração das várias iniciativas realizadas e

⁴ Reunião da qual participaram membros do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional do IPUSP (LABOR-USP) para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre Orientação Profissional e Políticas Públicas.

oferecidas por diferentes parceiros (escolas, setor público, empresas do setor privado), que devem atuar em um mesmo sentido.

2. O Estado tem um importante papel no oferecimento de serviços de Orientação Profissional, mas deve funcionar de forma integrada aos serviços privados.
3. Algumas prioridades devem ser atendidas pelos serviços públicos de Orientação Profissional: informação adequada sobre educação e trabalho; serviços de auto-atendimento em orientação; exploração de tecnologias no campo da orientação; formação continuada de orientadores; incentivar serviços públicos e voluntários de Orientação Profissional.
4. Definir melhor o público atendido, o investimento necessário e os benefícios para a população;
5. Países devem definir o momento mais adequado para investir em políticas de Orientação Profissional, priorizar clientelas e definir o montante a ser investido nesses programas.

Sultana e Watts (2008) realizaram também um estudo em 10 países do Oriente Médio e Norte da África (Líbano, Turquia, Egito, Israel, Marrocos, Argélia, Síria, Jordânia, Tunísia e territórios da Palestina). Esse estudo mostrou que, nesses países, os serviços são precários (à exceção de Israel) e que há muitas particularidades culturais que dificultam a construção de projetos profissionais. Os autores chamam a atenção para a escassez de possibilidades ocupacionais em países que são eminentemente agrários e onde o setor informal na economia é majoritário. Os países da região ainda sofrem com a fuga de jovens e das pessoas mais qualificadas, que buscam melhores condições de vida e oportunidades de trabalho na Europa ou em países mais ricos da Ásia.

Para os autores, no Oriente Médio e Norte da África, a família também desempenha um importante papel nas escolhas ocupacionais e na socialização de uma forma geral. A posição social da família determina as ocupações possíveis aos jovens, limitando as opções de carreira, principalmente para as mulheres e para aqueles que não se encontram nos estratos privilegiados da sociedade e que não possuem maior capital cultural.

Segundo os autores, a questão do gênero impõe limites muito rígidos: a possibilidade de a mulher ocupar postos de trabalho ou mesmo estudar é bastante restrita em diversos dos grupos estudados.

É interessante comparar a experiência de países ocidentais e do oriente médio para como forma de verificar a relevância da cultura na definição dos projetos profissionais de jovens e adultos, homens e mulheres. Desta forma, não seria adequado pensar em uma política universal, e sim em diferentes projetos que seriam adequados a diferentes contextos. Deve-se levar em consideração as particularidades dos grupos sociais em que os projetos se desenvolvem.

Watts (2005), após a realização de diversos estudos diagnósticos, define cinco fatores que seriam importantes na formulação de políticas públicas em Orientação Profissional:

Racionalidade. Os serviços de Orientação Profissional não possibilitam apenas a resolução de problemas individuais, mas de problemas sociais: interessa à sociedade que as pessoas desenvolvam os seus potenciais. Nesse sentido, a Orientação Profissional atenderia a três metas: aprendizado (desenvolvendo a educação continuada); trabalho (pessoas que escolhem trabalhos nos quais se realizem trabalham melhor); equilíbrio social (é possível, pelas iniciativas de Orientação Profissional, fazer com que as pessoas que com dificuldades de inserção profissional tenham acesso à educação). É importante frisar que a Orientação Profissional deve ser oferecida ao longo da vida das pessoas, para que elas possam acessar esses recursos sempre que estiverem em crise pessoal e profissional.

Evidência. É essencial que os processos de Orientação Profissional sejam constantemente avaliados e que as estratégias utilizadas alcancem os objetivos racionais. Esse seria um dos argumentos mais importantes a favor da criação de políticas em Orientação Profissional.

Acesso (delivery). A Orientação Profissional deve ser oferecida em diversos formatos e para diversos públicos. Deve-se oferecer serviços eficientes no Ensino Médio, no ensino superior (quase não existem iniciativas nessa área no Brasil), para jovens em situação de risco, pelos empregadores nas empresas, na educação de adultos, para idosos (com destaque na aposentadoria). É importante também oferecer informação de qualidade sobre educação e trabalho, embora não seja possível construir um projeto profissional apenas com informação.

Recursos. Deve-se oferecer formação profissional adequada e continuada aos orientadores. Esses profissionais devem trabalhar em tempo integral com a Orientação Profissional, não se dedicando a outras atividades, como orientação de estudos ou outras

tarefas. Watts (2005) ainda alerta para a necessidade de padronização de competências que serviriam como guias para a formação de orientadores.

Liderança. É importante formar associações de orientadores profissionais que articulem as necessidades de uma região e também os grupos sociais para a criação de políticas na área. Essas associações desenvolveriam pesquisas no campo e pressionariam para a criação de uma legislação para a área, embora isso não seja suficiente para que o trabalho ocorra. É importante ainda a articulação entre diferentes ministérios, secretarias e instâncias governamentais para a criação de atividades efetivas.

Os estudos da OECD (2002), do Banco Mundial (2003) e os diagnósticos realizados por Watts (2005) e Sultana, Watts (2005) apontam para uma necessidade de reestruturação de políticas e ações públicas no campo da Orientação Profissional na Europa e Estados Unidos. Essas mudanças responderiam à adesão a uma suposta nova ordem econômica e social, sem crítica social e invertendo prioridades tradicionais no campo da Orientação Profissional, na qual a crítica social não está presente e as prioridades tradicionais da Orientação Profissional estão invertidas].

Tais observações são pertinentes, mas muitas delas estão mais vinculadas a critérios econômicos do que às necessidades das pessoas. Em diversos momentos, propõe-se substituir atendimentos individuais por atividades à distância ou por ferramentas que têm sua origem na informática.

A questão que se coloca para quem adota o referencial dos direitos humanos e o princípio de igualdade e equidade é: como criar programas de Orientação Profissional que sejam viáveis politicamente e que sejam mais críticos em relação à ordem econômica, que produz e sustenta desigualdades? Como criar programas de Orientação Profissional que promovam projetos que não resultem somente numa adesão sem reflexão à nova realidade do trabalho?

3. Orientação Profissional como instrumento de justiça social: uma releitura de Parsons

Frank Parsons é uma das primeiras referências no campo da Orientação Profissional. Seu livro publicado em 1909, *Choosing a Vocation*, serve de inspiração desde então aos orientadores profissionais de todo o mundo, apresentando justificativas utilizadas até o presente para o uso da psicometria no campo da Orientação Profissional.

Um dos aspectos quase abandonados da obra de Parsons (1909/2005) e que tem sido retomado no contexto atual é a importância da Orientação Profissional como instrumento de justiça social. McMahon, Arthur e Collins (2008a) definem como justiça social ações que possibilitem a transformação social e a igualdade de acesso às oportunidades de estudo e trabalho às pessoas que permanecem à margem da sociedade. Segundo esses autores, a Orientação Profissional poderia contribuir com a justiça social na medida em que possibilitasse às pessoas reconhecerem a importância das relações de trabalho e educação na sociedade e a desenvolverem projetos profissionais de forma a explorarem o seu potencial.

Ribeiro e Uvaldo (2007) regatam o fato de que Parsons era um ativista social e preconizava transformações sociais:

[...] toda e qualquer intervenção no campo da orientação profissional deveria pressupor uma transformação social, ou seja, a orientação teria que estar intrinsecamente vinculada a um projeto político de mudança social e se constituiria como estratégia de auxílio ao desenvolvimento social [...] (RIBEIRO; UVALDO, 2007, p. 29)

McMahon et al. (2008a) afirmam que o atual momento de mudança social tem semelhanças com o momento em que Parsons viveu, quando houve uma ampliação da diferença entre pobres e ricos e quando questões como racismo, o lugar social da mulher, a pobreza e a deficiência também eram discutidos socialmente.

Transformações sociais apontam para a necessidade de rediscutir certos conceitos da Orientação Profissional. Segundo McMahon et al. (2008a) há necessidade de ***atribuir mais importância ao trabalho*** na vida das pessoas e o impacto da vida laboral sobre o planejamento de carreira e nas escolhas profissionais; deve-se de

abandonar o modelo eurocêntrico de carreira, já que a cultura e os valores não são os mesmo nas diversas sociedades, o que implica em construção de trajetórias ocupacionais diversas (mas os modelos para se entender a carreira geralmente são elaborados a partir das experiências de países europeus e dos Estados Unidos, deixando de lado a complexidade e diversidade de outras culturas); deve-se *pensar a Orientação Profissional para toda a sociedade*, e não oferecê-la (como é comum) apenas a alunos do Ensino Médio e a desempregados. No Brasil, a Orientação Profissional não é levada nem mesmo a esse público primário, que é atendido em outros países como a Austrália, origem dos autores citados.

McMahon, Arthur e Collins (2008b) conduziram um estudo para avaliar a importância que orientadores profissionais australianos atribuíam à justiça social em relação à Orientação Profissional. A conclusão foi que boa parte das intervenções da Orientação Profissional são individuais e isoladas e não levam em conta o contexto social em que a escolha profissional e os projetos profissionais são criados. A maioria dos orientadores, portanto, não estaria preparado para assumir papéis relacionados à justiça social.

3.1 Psicologia do Trabalho: a contribuição de Blustein

Há um grupo de autores, majoritariamente norte-americanos e australianos, também implicados no estudo das políticas públicas em Orientação Profissional. Esses autores têm origem no campo sócio-cognitivo, adotam um tom de crítica social em seus trabalhos e apresentam-se como uma alternativa às concepções propostas por Watts e Sultana.

A preocupação com as mudanças do trabalho e seus impactos sobre as carreiras das pessoas caracteriza um campo da Orientação Profissional comprometido com mudanças sociais que possibilitam que as pessoas tenham um trabalho decente⁵, é o principal motivo pelo qual David Blustein apresenta a Orientação Profissional como um campo importante nas políticas públicas em educação e trabalho.

⁵ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) desenvolveu o conceito de trabalho decente para oferecer parâmetros mínimos acerca do que seriam ocupações dignas para as pessoas. Neste sentido, trata-se de postos de trabalho de qualidade, que não são discriminatórios e que proporcionam uma proteção social às pessoas e garantem o direito à livre associação. Há uma forte preocupação no combate à discriminação de gênero e raça/etnia no trabalho, assim como à discriminação de outras minorias e grupos pouco articulados politicamente (Comissão Econômica para América Latina e Caribe; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Organização Internacional do Trabalho, 2008).

Blustein, McWhirter e Perry (2005) propõem que se adote como referência na Orientação Profissional o que chamam de uma “abordagem comunitária emancipatória”, que seria, utilizando a concepção da Justiça Social como função da Orientação Profissional (PARSONS, 2005; MCILVEEN, EVERTON, CLARKE, 2005; MCMAHON et al., 2008a; MCMAHON et al., 2008b), possibilitar o acesso à Orientação Profissional a todas as pessoas, criando condições para que elas tenham acesso a um trabalho decente.

Propõe-se, portanto, um cunho político na atuação dos orientadores profissionais, que possibilitaria às pessoas acesso a uma ocupação que acarretasse em realização pessoal e reconhecimento social. Blustein et al. (2005) chamam a atenção para o fato de que a Orientação Profissional deve estar atenta aos fatores sociais que dificultam o acesso das pessoas a trabalhos mais qualificados. O preconceito, os estigmas de raça e etnia, os papéis sexuais, a orientação sexual e a deficiência contribuem para que as pessoas não tenham acesso a uma melhor formação acadêmica e a postos de trabalho mais qualificados.

Há outra crítica importante aos modelos tradicionais, teóricos e práticos, em Orientação Profissional. Segundo Blustein et al. (2005), as propostas teóricas no campo da Orientação Profissional estão centradas em um modelo individualista, segundo o qual a carreira é pensada do ponto de vista da pessoa, sem levar em consideração as relações sociais. Fatores como trabalho e educação são importantes na constituição dos projetos profissionais futuros de jovens e adultos (SILVA, 2003; GUICHARD, 1995). Outra crítica importante é que a maioria das propostas de Orientação Profissional foi escrita por “homens universitários brancos de classe média para homens brancos de classe média” (BLUSTEIN; MCWHIRTER; PERRY, 2005, p.158).

A crítica aos modelos de Orientação Profissional americanos dos anos 50 e 60 já foi feita no Brasil por Celso Ferretti (1988), que apontou o viés ideológico das teorias desenvolvimentistas de carreira.

Blustein, McWhirter, e Perry (2005) fazem quatro recomendações para a produção de conhecimento no campo da Orientação Profissional:

1. Esforço para incorporar a participação democrática de orientadores e população por meio de pesquisa e intervenções.

Os autores recomendam pesquisas participativas, utilização de métodos qualitativos e intervenções que estejam relacionadas ao público da Orientação Profissional.

2. *Esforço para realização de pesquisas que abordem as populações mais pobres e carentes de intervenções*

A preocupação é a de que a Orientação Profissional crie modelos para atender à população que é excluída das melhores oportunidades de escolarização e trabalho.

3. *Esforço para criar uma consciência crítica*

O orientador profissional deve ter consciência do seu papel na sociedade e possibilitar às pessoas que participam dos programas de Orientação Profissional um papel ativo, no sentido de sempre avaliar o processo de orientação e suas implicações.

4. *Incorporar nas nossas noções de pesquisa e prática o ativismo social*

O orientador profissional deve ter uma preocupação política a respeito de suas ações, e apontar a relevância social dos projetos que desempenha.

David Blustein (2006) apresenta a proposta teórica que ele denomina “Psicologia do Trabalho” em Orientação Profissional. O conceito foi criado pelo autor e procura entender a área da Orientação Profissional relacionada à sociedade. A globalização e seus impactos sobre as relações de trabalho têm produzido uma nova configuração da carreira e a necessidade de desenvolvimento de novos projetos profissionais. Para o autor, a Orientação Profissional ficou à parte das mudanças sociais e, tanto as pesquisas quanto as intervenções na área, não levam em consideração as transformações ocorridas no mundo do trabalho e da educação. Portanto, seriam necessárias novas estratégias para o enfrentamento dessas mudanças e mesmo uma nova leitura teórica do mundo e das relações de trabalho.

A “Psicologia do Trabalho”, conceito teórico desenvolvido por Blustein (2006), procura definir a importância do trabalho na vida cotidiana, retomando conceitos da Sociologia e da Psicologia Social para repensar as estratégias no campo das políticas públicas em Orientação Profissional.

Para Blustein (2006) o trabalho tem três funções na experiência humana:

Primeiro, o trabalho possibilita meios de sustento e gera poder. A partir do trabalho, podemos ter acesso à sociedade e garantir nossa sobrevivência. O trabalho também possui um sentido psicológico, e leva à aquisição de uma posição social e econômica. Porém, a dificuldade de acesso a postos de trabalho com o mínimo de dignidade condena o sujeito a uma posição marginal na sociedade. Blustein alerta, ainda, para o fato de que diversas barreiras têm sido impostas à boa parte da população, no que diz respeito à ascensão a uma posição de trabalho mais qualificada. Tradicionalmente,

essas barreiras estão relacionadas ao gênero, raça, etnia e religião, fenômeno esse que também deve ser considerado pelos orientadores profissionais.

O trabalho tem uma segunda função, que é a de possibilitar uma conexão social. Os contatos com a sociedade são, muitas vezes, ditados pelos relacionamentos de trabalho, ou, de uma forma mais ampla, pelos relacionamentos produtivos, dentre os quais poderíamos incluir o ambiente escolar. Estar trabalhando ou estudando é a possibilidade de estabelecer laços sociais e ter um lugar definido nas relações sociais.

Um terceiro fator relacionado ao trabalho seria a autodeterminação. Poucas pessoas têm a possibilidade de escolher um trabalho, e o que acontece, muitas vezes, é que as pessoas exercem trabalhos degradantes e pouco dignificantes, em que há uma carga maior de desprazer e não existe uma identificação com a função desempenhada. Para Blustein (2006), a possibilidade de acessar um trabalho que seja motivador e leve à autodeterminação está relacionado à *autonomia* no trabalho (possibilidade de a pessoa definir metas e tempo de trabalho), *competência* (presente quando a pessoa sente-se realizada e domina os conceitos e práticas de sua ocupação), *relacionamento* (presente quando a pessoa sente-se e ligada a outras pessoas e ao contexto do trabalho).

Coutinho, Dam e Blustein (2008) alertam para o impacto da globalização sobre as trajetórias profissionais e as mudanças de carreiras, mencionando a dificuldade que grande parte das pessoas têm para encontrar ocupações que levem à autodeterminação.

Blustein, Kenna, Gill e DeVoy (2008) propõem incorporar as mudanças ocorridas no trabalho, assumindo um referencial crítico e adotando uma atuação política, o que faria parte do papel dos orientadores na contemporaneidade. Essas transformações também causam impacto, segundo os autores, em três dimensões das políticas públicas: **políticas de educação e da transição escola-trabalho; treinamento e desenvolvimento; desempregados e subempregos**. Estas dimensões são descritas a seguir:

1. Políticas de Educação e da transição Escola-Trabalho

As contribuições da “Psicologia do Trabalho”, de Blustein, para o campo da educação, auxiliam na elaboração de intervenções psicoeducacionais que facilitem a transição da experiência na escola para a trajetória profissional. Essa é uma discussão ausente no Brasil, onde o Ensino Médio está distante dos temas do trabalho e não funciona como forma de preparação para o ingresso em uma ocupação, conforme discutimos no capítulo 3.

2. *Treinamento e desenvolvimento*

Os programas de preparação de mão-de-obra devem incluir atividades que auxiliem as pessoas a aproveitar melhor as suas habilidades e a estabelecer planos de carreira. Isso pode incluir atividades no ensino superior ou mesmo atividades vinculadas ao trabalho. Os programas de qualificação profissional devem incluir uma proposta de Orientação Profissional, o que, inclusive, está previsto no Brasil, no Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

3. *Desempregados e subemprego*

O desemprego não é estudado como uma temática no campo da Orientação Profissional. Poucos trabalhos dedicam-se a essa questão (UVALDO, 2002). Com isso, os modelos de Orientação Profissional adotados para atender a esse público são inadequados, pois quase sempre se referem às pessoas que estão empregadas ou ainda estudando.

As contribuições de Blustein para o campo das políticas públicas em Orientação Profissional estão indefinidas, já que sua preocupação primeira foi a de oferecer uma leitura do quadro social em que a construção de projetos e as escolhas profissionais são constituídas. Suas propostas são ideiam tanto vagas, mas apontam para uma leitura divergente daquela proposta por autores como Watts e Sultana, cujas propostas são mais sólidas, mas não oferecem uma visão crítica da sociedade e das relações de trabalho e educacionais, diferentemente de Blustein.

Talvez seja necessária uma terceira via, que desenvolva algumas das concepções de Blustein, mas que também incorpore o conceito de um sujeito de direito, ou sujeito da escolha, que possa apropriar-se de sua história e trajetória e então promover mudanças na sua maneira de agir.

Creio que esta terceira via passa por uma concepção de Orientação Profissional como promotora de atividades e ações que privilegiem a concepção do sujeito de direito e que aspire promover acesso para todos às diversas modalidades de formação e aos postos de trabalho mais qualificados.

4. Gênero e construção de projetos profissionais

As atribuições ocupacionais de gênero são dos fatores mais importantes na definição das aspirações profissionais de homens e mulheres. Guichard (1995, 2001), em uma série de estudos, ressalta a importância da questão do gênero na profissão. Pôde-se avaliar ainda, em uma pesquisa anterior (SILVA, 2003), que o gênero interfere na maneira como o aluno representa a si mesmo e também a maneira como a escola de Ensino Médio entende as possibilidades ocupacionais de seus atores – alunos, professores e coordenadores atribuem diferentes possibilidades para homens e mulheres.

Para Heilborn (1992), gênero é uma categoria que tem origem na gramática, sendo a maneira utilizada pela linguagem para atribuir propriedades masculinas, femininas ou assexuadas aos indivíduos ou às coisas. Porém, a sociedade apropria-se desse conceito de forma a atribuir noções de masculinidade e feminilidade para a vida social. Uma das esferas sociais em que se observa isso acentuadamente é o campo do trabalho.

Tem-se questionando a relação entre gênero e trabalho, fazendo com que homens e mulheres questionem os seus papéis tradicionais. Heilborn (1992) acentua que as mulheres ocupam mais postos no mundo do trabalho do que ocupavam anteriormente, embora ainda sejam excluídas das posições de maior prestígio e remuneração. A autora afirma que as funções das mulheres estariam ligadas à esfera doméstica, ficando associada ao cuidado, atenção.

Em um trabalho anterior (SILVA, 2003), pude observar que a mulher docente ocupa as posições de menos prestígio e menor relevância, em especial na escola de Ensino Médio privada; na escola pública, ela fica associada ao cuidado e à assistência ao aluno.

A categoria gênero de análise social e psicológica permite compreender as diferenças entre homem e mulher não mais do ponto de vista biológico. Para Costa (1995, p. 7), a necessidade de justificar a diferença física entre homens e mulheres remonta à ascensão burguesa, pois “os ideais igualitários da revolução democrático-burguesa tinham que justificar a desigualdade entre homens e mulheres com fundamento numa desigualdade natural”.

Segundo Scott (1995), as feministas passam a utilizar a categoria de gênero para questionar a suposta base biológica das diferenças de poder entre homens e mulheres, inserindo a referência social e política nesse campo:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 3)

A noção de gênero surge para diferenciar aquilo que é masculino daquilo que é feminino. A partir disso, surge uma nova ordem. Segundo Heilborn (1992, p. 103),

A ordem simbólica que se origina do gênero fala primeiro da descontinuidade do que de qualquer outra propriedade intrínseca do objeto. Assim, ainda que existam certas atividades invariantes em todas as culturas, masculino e feminino possuem significados distintos em cada cultura. Este par classificatório, tomado como idioma, impera sobre atividades e objetos que a eles são associados como se pertencentes aos domínios masculino e feminino, e detentores dessas qualidades. O universo circundante passa, portanto, por uma categorização de gênero.

Ascender à condição de homem ou de mulher seria uma atribuição social, na qual, para além da descontinuidade entre os sexos, imperam os papéis que são atribuídos (SILVA, 2003).

4.1 Gênero, educação e trabalho

A educação e o trabalho são lugares sociais onde fica clara a divisão de gênero, os papéis atribuídos ao masculino e ao feminino. Segundo Rosemberg (1992), são poucos os trabalhos que estudam a relação da mulher com a educação, embora exista atualmente um grande número de estudos que tratam do tema do gênero no trabalho (HIRATA, 2002).

Uma parte dos trabalhos que tratam do tema educação e mulher aborda a formação de professoras, que seriam maioria tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio:

[...] Magistério = trabalho de mulher. Trabalho de mulher = magistério. Por quê? Quais suas determinações? Quais suas conseqüências? São perguntas que provocaram algumas pesquisas, reflexões, teses e dissertações acadêmicas... Estes textos retraçam a história da constituição do magistério como possibilidade de educação feminina pós-primária, sua consolidação como profissão de mulher, o estabelecimento de hierarquias no interior do sistema de ensino através de reformas e atos administrativos e a origem sócio-econômica de sua clientela. (ROSEMBERG, 1992, p. 163)

Rosemberg (1992) aponta dois enfoques fundamentais para a compreensão do magistério como profissão feminina:

[...] uma preocupação em caracterizar o magistério como profissão feminina sob a ótica do mercado de trabalho e das oportunidades ocupacionais que o sistema de ensino abre às mulheres. Nesta perspectiva, a presença de mulheres no magistério é analisada à luz de determinações superestruturais (um mercado de trabalho guetizado) e ideológicas (e a incorporação de estereótipos sexistas que se traduzem no discurso de vocação) (...) Uma outra preocupação seria detectar, ao nível do sistema de ensino (na organização, administração, burocracia) e da sala de aula (geralmente através da fala das professoras), as

ressonâncias de o magistério se constituir em profissão feminina [...] (ROSEMBERG, 1992, p. 165)

O lugar da mulher seria a escola, pois essa instituição é uma extensão do trabalho doméstico, do cuidado, da atenção. A mulher seria mais “cuidadosa, atenciosa, sensível”. Esses seriam atributos importantes para a inserção da mulher no mercado de trabalho; no entanto, eu sempre me pergunto: esses são realmente atributos valorizados em uma empresa? Sensibilidade “dá lucro”? O argumento de feminilidade do trabalho faz com que as mulheres ocupem postos marginais nas atividades profissionais

Segundo Lobo (1992, p.257), as mulheres ocupariam guetos no mundo do trabalho:

As pesquisas sobre o trabalho feminino articuladas à dinâmica do mercado de trabalho apontaram uma segregação ocupacional – os grandes “guetos ocupacionais” da mão-de-obra feminina [...] incluem as mulheres nos grupos de mão-de-obra secundária, caracterizados pela instabilidade, baixos salários e desqualificação.

Rodrigues (1992) realizou uma pesquisa em cinco fábricas que atuavam em diversos ramos da economia. Seu objetivo era apontar quais as diferenças entre o trabalho desempenhado por homens e mulheres. Sua primeira conclusão foi surpreendente, pois não havia uma distinção clara, aparente, entre as funções. O que era definido como trabalho feminino em uma fábrica era definido como masculino em outra.

O trabalho pesado não diferenciava as tarefas, como se poderia pensar:

Não foi fácil, dada a diversidade encontrada, discriminar os traços comuns das tarefas desempenhadas por mulheres no conjunto dos casos estudados. Nem mesmo a questão do uso da força física se comportava conforme o esperado, embora fosse um argumento enfaticamente evocado nas fábricas onde as mulheres não faziam nenhum trabalho pesado. (RODRIGUES, 1992, p. 270)

Uma das características levantada no mesmo estudo é a de que os homens trabalhavam com as máquinas que incorporavam mais tecnologia, embora houvesse exceção entre as indústrias pesquisadas. Os recursos tecnológicos, as “proezas das máquinas”, estavam associadas ao universo masculino.

A principal conclusão da pesquisa de Rodrigues (1992) é que o trabalho feminino na fábrica é sempre relegado ao que é considerado supérfluo, menos importante. As funções consideradas centrais para o desenvolvimento da tarefa são desempenhadas por homens. Esta questão é importante, pois homens e mulheres podem, inclusive, receber o mesmo salário e terem os mesmos cargos, mas o que os diferencia é o fato de as mulheres ocuparem, no trabalho, um papel secundário, ocupando-se do que é irrelevante.

Uma das questões levantadas reiteradamente é a invisibilidade do trabalho feminino, em consonância com o trabalho doméstico, que também seria invisível:

Existem características que se estendem do trabalho doméstico para o fabril? Parece, antes, que encontramos, transpassando todas as esferas (família, sociedade, fábrica), o mesmo trabalho social: invisibilização do trabalho feminino, invisibilização da qualificação feminina, consagração da diferença sexual, aí incluída a superioridade masculina. (RODRIGUES, 1992, p. 284)

Tanto para Rodrigues (1992) quanto para Lobo (1992), estaria em jogo na divisão do trabalho entre papéis masculinos e femininos uma estratégia de poder, de controle:

[...] a relação de trabalho, como relação social, traz embutida uma relação de poder entre os sexos. Por isso mesmo, a definição de qualificações, de carreiras, de promoções, é não só diferente para homens e mulheres mas remete, em cada situação concreta, às relações de força. (LOBO, 1992, p. 262)

Hirata (1998) faz um levantamento das transformações na esfera produtiva ocorridas nos anos 80 e 90 e afirma que novas possibilidades de trabalho têm sido abertas às mulheres. Em geral, trata-se de postos que exigem menos qualificação e com menor salário.

4.2 Psicologia Vocacional e gênero

No campo vocacional, Fitzgerald, Fassinger e Betz (1995) afirmam que as teorias sobre desenvolvimento de carreira tinham como principal referência os homens, até os anos 80. Houve então uma mudança de foco e esta área “passou a ser a mais ativa e vibrante área de pesquisa e teórica na psicologia vocacional, com centenas de referências surgindo apenas em 1993...” (FITZGERALD; FASSINGER; BETZ, 1995 p. 67).

Fitzgerald et al. (1995) citam que os primeiros trabalhos das décadas de 50 e 60, que começaram a tratar da carreira da mulher independente da do homem, tinham como referência a oposição entre trabalho doméstico e carreira:

Poucos pesquisadores hoje invocam a noção de casa versus carreira, a história dos papéis tradicionais da mulher como dona de casa e mãe continuam a influenciar virtualmente cada aspecto de sua escolha de carreira e ajustamento. Uma visão crítica desta situação é que muitas mulheres tendem a diminuir suas aspirações de carreira para acomodar os fatores domésticos. (FITZGERALD et al.1995, p. 72, tradução nossa)

Durante as décadas de 60 e 70, segundo as autoras, as teorias de carreira passam a enxergar o papel da mulher a partir de um novo ponto de vista, basicamente em função do movimento feminista e do questionamento do papel feminino (ligado à maternidade e vida doméstica), passando a descrever a inserção da mulher no mundo do trabalho.

Até os anos 50, as mulheres que trabalhavam assumiam uma posição de exceção, não existindo estudos mais amplos sobre este fenômeno. A partir dos anos 60, as autoras reportam uma necessidade inédita de se entender a carreira profissional das mulheres, devido ao intenso ingresso da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e ao fato de ela assumir características diferentes da dos homens. Este ingresso ocorre devido às

mudanças nas relações de trabalho, resultado das conquistas sociais das mulheres, mas também atende aos interesses do capital, que tem, nessa mão-de-obra, uma maior possibilidade de exploração e de precarização (UVALDO, 2002).

Segundo Fitzgerald et. al. (1995), a partir dos anos 70, há uma nova produção de trabalhos, em maior quantidade, relacionados às teorias tradicionais de escolha profissional, como os desenvolvimentistas (SUPER, 1980), as teorias de traço e fator e a tipologias. Surgem também novas contribuições, na forma de teorias sócio-psicológicas e sócio cognitivas.

A produção recente em Psicologia Vocacional tem os atributos de gênero como determinantes na construção dos projetos profissionais. Uma das autoras que fazem esta consideração é Gottfredson (1981a, 1981b), que “sugere que o gênero influencia a escolha, pois ... a sociedade americana funciona limitando as opções percebidas pelo indivíduo a um reduzido número de alternativas de carreiras que são relacionadas ao gênero” (FITZGERALD et al. 1995, p. 87, tradução nossa).

4.3 O mapa cognitivo das profissões

Para Linda Gottfredson (1981a, 1981b), a atribuição social do gênero às profissões é um dos principais fatores de delimitação da escolha profissional. Gottfredson desenvolveu o conceito do mapa cognitivo das profissões, que, segundo a autora, seria construído em função das representações que as pessoas fazem sobre o gênero e o prestígio das profissões.

Para Gottfredson, as pessoas organizam o mundo do trabalho e suas opções profissionais em função de quanto de masculinidade/feminilidade e prestígio possuem as profissões. Ou seja, eu escolho carreiras que tenham um grau máximo de masculinidade e feminilidade e que tenham um mínimo de prestígio.

O mapa cognitivo das profissões é construído a partir das representações sobre gênero e prestígio das profissões. As pessoas ocupam um lugar determinado nesse mapa.

Em uma pesquisa sobre as representações de masculinidade e feminilidade das profissões (SILVA et al., 2009), conseguimos verificar que o mapa cognitivo das profissões no Brasil é semelhante àquele desenvolvido por Gottfredson (1981, 1985), como observado na figura 1.

Nota-se que as carreiras com prestígio mais elevado são médico, juiz e presidente de empresas, enquanto as de menor prestígio são as de garimpeiro, pescador e camelô. As carreiras mais masculinas são mecânico, motorista e pescador; lado as mais femininas são babá, secretária e manicure. Isso indica que as pessoas representam as profissões segundo gênero e prestígio.

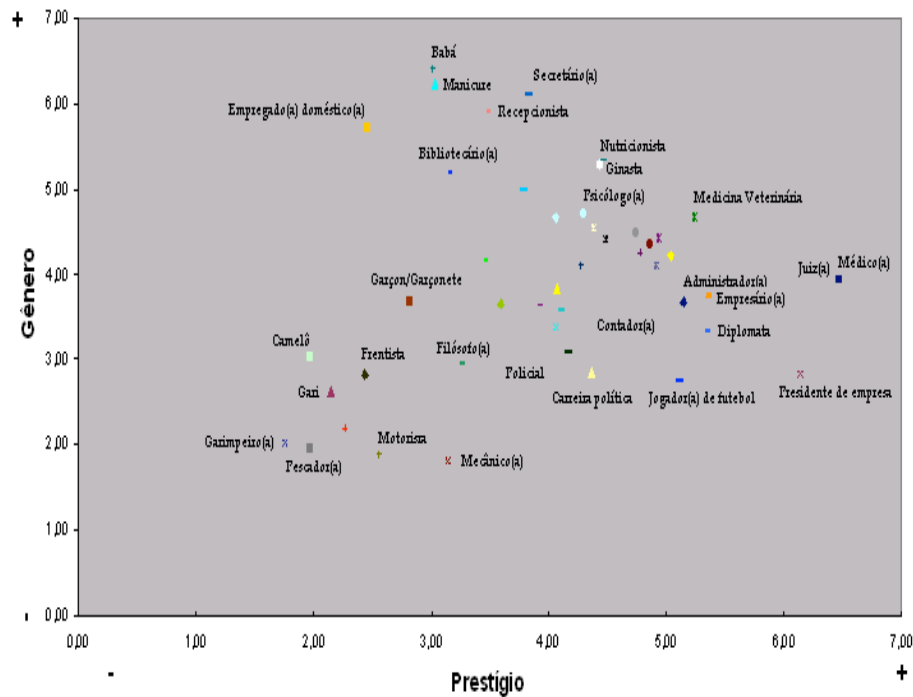


Gráfico 1 - Mapa cognitivo das profissões segundo (SILVA et. al. 2009); gênero e prestígio, amostra brasileira

Dentro desta perspectiva, a mulher continua a ser excluída das melhores oportunidades do mercado de trabalho – em especial a mulher negra, como afirma Cacciamali e Hirata (2005) e Quadros (2004), e como será tratado no capítulo seguinte.

O mapa cognitivo das profissões da amostra brasileira (SILVA et al., 2009) é um instrumento que auxilia na construção de projetos profissionais e na escolha da carreira. As pessoas devem levar em consideração quão bem elas lidam com os papéis masculinos e femininos tidos como parte integrante das profissões que pretendem assumir, e os profissionais devem compartilhar esses dados como parte do saber técnico que devem trazer para os programas de Orientação Profissional.

5. Raça, cor da pele e escolha da carreira

A definição do conceito raça e cor da pele é, por si só, polêmica – a começar pela noção de raça, marcadamente utilizada pelos higienistas com o objetivo de dividir as pessoas, diferenciando os “mais evoluídos” dos menos evoluídos. Tal conceito foi uma maneira de discriminar a Europa do restante do mundo e acabou por ser incorporado pelas elites de diversos países, inclusive no Brasil (SCHWARCZ, 2002).

Para Ayres (2007), o conceito de raça e cor foi assumido social e politicamente por grupos organizados, e, se ele inicialmente servia para segregar negros e outros grupos, acabou funcionando como um “caráter identitário voluntariamente assumido” (AYRES, 2007, p. 519). Esse conceito surge devido à distribuição desigual do poder e do acesso às oportunidades de trabalho, educação e saúde, e aparece como possibilidade de articulação de um grupo na reivindicação de um novo lugar na sociedade.

5.1 Abordagem da categoria raça e etnia na teoria sócio-cognitivista no campo da Orientação Profissional

Há autores do campo sócio-cognitivo em Orientação Profissional (BLUSTEIN, 2006; FASSINGER, 2008) que têm abordado a questão da escolha profissional e a questão racial na escolha da profissão.

Fassinger (2008) relata que, nos Estados Unidos, há discriminação das pessoas negras quanto às oportunidades de trabalho. O autor cita uma pesquisa em que falsos candidatos encaminham seus currículos para vagas em empresas; os jovens com nomes afro-americanos foram menos chamados para entrevistas do que os jovens com nomes “brancos”. A autora cita que há semelhanças entre as aspirações de carreira (ocupações desejadas) entre estudantes negros e brancos, mas que há diferenças significativas entre ambos nas expectativas de carreira (antecipações de dificuldades no progresso na carreira): os estudantes negros, em especial as mulheres, limitam suas aspirações de carreira em função de barreiras que são percebidas no mundo do trabalho.

Diemer e Hsieh (2008) também tratam da diferença entre as aspirações e expectativas de carreira de negros e brancos. Para esses autores, *aspiração de carreira* seria a criação de uma meta de carreira em situações ideais, e *expectativa de carreira* seria a visão individual de fatores da realidade que podem afetar a carreira aspirada. Os

autores relatam ainda que, entre adolescentes brancos, as aspirações e expectativas de carreira são semelhantes, mas, entre jovens negros, as expectativas de carreira são mais baixas que as aspirações, o que leva os jovens a pensarem em projetos profissionais mais rebaixados, menos ambiciosos.

Segundo Blustein (2006), as diferenças entre a aspiração e expectativa de carreira são produzidas pelas barreiras sociais imposta ao jovem negro (não somente ao negro, mas também às mulheres, aos jovens pobres e a outros grupos marginalizados socialmente), que têm menos acesso às melhores escolas e oportunidades de trabalho.

Porém, Diemer e Hsieh (2008) demonstram que adolescentes que tenham um bom desenvolvimento sociopolítico apresentam melhores expectativas de carreira. O desenvolvimento sociopolítico está relacionado a uma consciência social e à participação em atividades comunitárias. Essa seria uma forma de as pessoas conseguirem transpor as barreiras sociais impostas ao seu grupo de origem.

Fouad e Byars-Winston (2005) dedicaram-se a um levantamento da bibliografia sobre artigos que tratavam da questão racial e étnica nas principais revistas da área de Orientação Profissional. Elas afirmam que, nos artigos estudados, raça e etnia não interferem nos interesses e nas aspirações profissionais, mas são importantes na percepção de oportunidades de carreira e nas barreiras postas – ou seja, influenciam nas expectativas de carreira, rebaixando as possibilidades de estudantes negros. As autoras chegam ainda a três conclusões principais em seu levantamento: raça e etnia não influenciam nas aspirações e interesses; percepções de oportunidades ocupacionais são influenciadas fortemente pela raça; raça e etnia influenciam nas percepções de barreiras.

Diemer (2007) relata que jovens de famílias negras pobres, que contam com apoio dos pais e da escola, aumentam as suas expectativas de carreira. Isto é, nas situações em que há suporte para a criação de projetos profissionais no grupo familiar e/ou escolar, pode haver acesso a melhores oportunidades educacionais e de trabalho.

A partir desses estudos, pode-se perceber que existem fatores que podem auxiliar jovens negros a reverterem o viés inicialmente negativo de sua trajetória educacional e profissional: atuação sócio-política (nesse sentido, a participação em atividades de grupos étnicos, culturais e políticos pode auxiliar na ampliação das expectativas sobre a carreira); familiar (a família apoiando e sustentando projetos pode por em evidência e salientar a inserção ocupacional e educacional); escola (facilitando o acesso a projetos profissionais, proporcionando reflexão sobre o mundo do trabalho, questionando as aspirações e expectativas ocupacionais).

A escola, portanto, é um espaço privilegiado para o aluno de minorias étnicas avaliar os seus projetos profissionais. Cabe à escola, professores, orientadores e coordenadores, perceberem que os alunos que pertencem a essas minorias políticas precisam superar barreiras maiores para conseguir acesso ao mundo profissional do que os alunos que não compõem essas minorias. A diferença não se dá exclusivamente em função da questão econômica, mas também em função dos outros grupos com os quais a pessoa se identifica ou é identificada (questão racial).

Nesse sentido, o esforço deve ser maior para alcançar essa população, que está alijada das melhores oportunidades educacionais. Embora as políticas de ação afirmativa sejam importantes, elas não são suficientes para garantir às minorias políticas o acesso às carreiras mais valorizadas socialmente.

5.2 Cor e o acesso à educação e trabalho no Brasil

Nota-se que, no Brasil, uma disparidade histórica entre as condições sociais para a criação de projetos profissionais para negros e não-negros. Os negros são maioria entre as pessoas menos qualificadas, têm mais dificuldade de acessar melhores oportunidades educacionais e, quando se fala em mulheres negras, as restrições de acesso à educação e trabalho decente são ainda maiores.

Na universidade, é muito difícil encontrar negros. Por exemplo, quando eu era aluno no curso de graduação de Psicologia no IPUSP, no início dos anos 90, os negros que estudavam na USP eram, em sua maioria, alunos que vinham de países africanos para intercâmbio. Felizmente, essa situação é menos grave hoje, o que não significa que haja igualdade de oportunidades e acesso para negros e brancos.

Cacciamali e Hirata (2005, p.770) estudam as diferenças na inserção profissional de homens e mulheres, negros e brancos, em São Paulo e Salvador. As pesquisadoras revelam um dado interessante. Na região metropolitana de São Paulo, os homens negros recebem 53,7% da remuneração dos homens brancos, as mulheres brancas 76,6% e as mulheres negras 42,3%. Os números em Salvador são semelhantes: homens negros recebem 47,5%, mulheres brancas 78,6% e mulheres negras 35,7% da remuneração média dos homens brancos. Ou seja, os negros recebem em média menos, embora a maior discriminação ocorra contras as mulheres negras.

Para Cacciamali e Hirata (2005), a discriminação e o preconceito por cor ou gênero exerce influências no mercado de trabalho, tanto no ingresso em determinadas

atividades quanto na remuneração recebida. As autoras constataam, em uma pesquisa sobre a renda média de trabalhadores de São Paulo e de Salvador, que há uma forte discriminação de raça e de gênero na remuneração. A pesquisa mostra que, entre trabalhadores com “registro em carteira”, há maior discriminação por gênero, enquanto que, entre trabalhadores “sem registro em carteira”, há maior discriminação por cor. As autoras afirmam, ainda, que a discriminação cresce com o aumento da escolaridade; ou seja, mesmo entre as pessoas que possuem mais escolaridade e ocupam cargos mais elevados na estrutura da empresa, a renda média de brancos é maior que a de negros.

Quadros (2004) chega a conclusões muito semelhantes às de Cacciamali e Hirata (2005), afirmando que há uma hierarquia na classificação de rendimentos da população, encabeçada pelos homens brancos, seguido por mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.

Quadros (2004) compara o rendimento médio por escolaridade das quatro populações (homens negros e brancos, mulheres negras e brancas) nos anos de 1992 e 2002 e avalia que há uma maior diferença na média salarial das pessoas quanto maior a remuneração. Ou seja: homens brancos tendem a ganhar mais entre os que possuem maior renda.

Nota-se que, na pesquisa de Quadros (2004), comparando os dados de 1992 e 2002, há uma presença maior da mulher branca no mercado de trabalho em todos os níveis de remuneração estudados em 2002. Este é um indicativo do aumento da presença da mulher, principalmente nas posições de maior remuneração. Essa ampliação na participação, entretanto, é apenas observado entre as mulheres brancas: o mesmo não ocorre entre as mulheres negras. Isso significa que, por um lado, há uma diminuição no preconceito contra a mulher, mas, por outro, a discriminação por cor da pele não arrefeceu.

Há também diferenças significativas quanto às expectativas educacionais: os negros possuem, em média, menos anos de escolaridade que os brancos, tanto entre homens quanto entre mulheres (Santos, 2006).

A maior barreira no acesso à educação refere-se, entretanto, ao ingresso no curso superior, principalmente nas escolas públicas. As políticas de cotas para ingresso nas universidades públicas e programas como o PROUNI procuram reverter a tendência de exclusão e funcionar como uma ferramenta para que negros e pobres possam ter acesso a uma melhor formação e, portanto, a atividades profissionais melhor remuneradas. SANTOS (2006) afirma que a ausência de acesso igualitário ao curso superior torna

mais difícil o ingresso nas melhores escolas para negros, indígenas, alunos oriundos de escola pública e outras minorias políticas. Cria-se um monopólio de oportunidades para um determinado grupo social. Segundo dados do IBGE de 2003, apresentados pelo autor, entre os jovens de todo o Brasil, de 15 a 17 anos, 60% dos alunos brancos cursavam o Ensino Médio enquanto apenas 32% dos jovens negros estavam nesse nível de ensino.

Para Santos (2006), os programas de ação afirmativa têm oferecido importantes resultados no ingresso de negros no ensino superior, despertando inclusive o interesse de universitários em pesquisar o tema racial e promovendo a afirmação de uma identidade étnico-racial entre os alunos negros.

No campo da Orientação Profissional, a questão da raça ou da cor tem ocupado um espaço maior, recentemente. Alguns autores, como Blustein (2006), afirmam que a questão da raça e etnia são determinantes nas aspirações e expectativas da pessoa quanto à sua carreira e também no acesso às melhores oportunidades educacionais. Para esse grupo, haveria maiores barreiras de carreira.

No Brasil, esse é um tema que ainda não desperta muitos estudos, assim como a questão de gênero. O motivo é que boa parte dos trabalhos e pesquisas no campo da Orientação Profissional dedicam-se a avaliar os aspectos intra-subjetivos, e não as questões sociais mais amplas, que são importantes determinantes dos projetos profissionais. Em levantamento realizado na Revista Brasileira de Orientação Profissional, não foi encontrado nenhum artigo sobre o tema raça ou etnia.

6. A experiência em Orientação Profissional e políticas públicas no Brasil

Comparada à experiência internacional, as ações em Orientação Profissional e políticas públicas no Brasil são incipientes. Enquanto a prioridade na Europa, Estados Unidos, Austrália e outros países é conduzir uma *reforma* das políticas de Orientação Profissional, mal se discute, no Brasil, como *construir* essas políticas.

Temos algumas experiências isoladas que, por não terem visibilidade e continuidade, são pouco conhecidas. Pretende-se discutir, nesse capítulo, algumas dessas experiências que foram elaboradas, aplicadas e estudadas nas últimas décadas, assim como experiências com as quais o autor tomou conhecimento quase por acaso, já que não foram divulgadas, além de outras que são projetos do legislativo.

6.1 Programas de Informação Profissional (PIP): uma experiência dos anos 70

Talvez essa tenha sido a maior experiência de Orientação Profissional como política pública no Brasil (no Estado de São Paulo, ao menos, foi a maior). Durante os anos 70, houve uma reformulação do modelo do 2º grau (atual Ensino Médio): a polêmica lei 5692/71 substituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4024/61, que instituía a figura do orientador educacional e vocacional, a quem cabia identificar as aptidões por meio de testes psicológicos.

A Lei 5692/71 unificou as estruturas do primeiro e segundo grau e possibilitou um maior espaço para a Orientação Profissional, determinando a existência de trabalhos de orientação tanto no primeiro como no segundo grau. O artigo 10º deixa clara esta posição: “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo o aconselhamento vocacional em cooperação com professores, a família e a comunidade”.

A nova legislação educacional definia que o 2º grau visaria, prioritariamente, a formação do aluno para o trabalho. O artigo 1º da Lei 5692/71 determina que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. Vale ressaltar que a lei apresenta inicialmente a *qualificação para o trabalho* e posteriormente o *exercício da cidadania*, o que indica a ordem de prioridade dos objetivos.

A principal mudança no 2º grau, acarretada pela nova legislação, foi obrigar todas as escolas a oferecerem uma formação técnica a seus alunos; ou seja, no período de vigência da Lei 5692/71, todos os alunos da escola secundária deveriam receber um diploma técnico, que os habilitasse para o exercício de uma atividade profissional. A ênfase da lei era na formação para o trabalho. Segundo Baptista (1984, p.22).

[...] A qualificação para o trabalho se prendeu, em primeiro lugar, ao treino de habilidades específicas ligadas ao desempenho de determinados tipos de profissões técnicas. Tais profissões estavam sendo, de acordo com a opinião dos legisladores, exigidas pelo contexto econômico da época e foram expressas através das matérias que compõem a parte de formação especial dos currículos. Em segundo lugar, a reforma referiu-se implicitamente a preparar “psicologicamente” o aluno para que o mesmo se inserisse, o mais adequadamente possível, nesta mesma realidade. Este objetivo deveria ser atingido através da ação do orientador vocacional.

Porém, em 1975, segundo Carvalho (1985) e Baptista (1984), as escolas da rede pública ainda não ofereciam formação técnica a todos os seus alunos, devido a dificuldades econômicas e resistência de professores e pais.

Para solucionar esse problema, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou a formação profissionalizante básica do 2º grau, que se caracterizou por uma formação técnica mais abreviada. A escola oferecia aos alunos três áreas de formação, vinculadas aos setores da atividade econômica: primária, secundária e terciária.

Neste novo modelo, a habilitação básica preparava o aluno para uma família profissional. Isto viabilizaria a profissionalização do 2º grau, mas, para Carvalho (1985), o parecer 76/75 do CNE, que cria as habilitações, não ampliou a educação profissional e reduziu a formação a um treinamento técnico abreviado, criando o nível de habilitação básica, que preparava o aluno para uma determinada área do conhecimento.

É nesse contexto que surge o projeto “Programas de Informação Profissional” (PIP), que era uma disciplina oferecida aos alunos no primeiro ano do 2º grau das escolas públicas do Estado de São Paulo. O objetivo do PIP era oferecer informações e subsídios aos alunos para que eles pudessem escolher por uma das três opções de habilitação básica (setor primário, secundário ou terciário da economia).

O primeiro ano do 2º grau era comum a todas as habilitações básicas, sendo que o aluno cursava, nos dois anos seguintes, as disciplinas referentes à sua escolha de habilitação.

No ano de 1977, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicou um caderno com recomendações para a disciplina de PIP. Os principais objetivos propostos para a disciplina eram:

- Reconhecer a importância da escolha profissional e a necessidade de informações relativas a cursos e profissões;
- Ampliar o conhecimento do aluno sobre profissões e cursos ligados aos três setores da economia;
- Elaborar conceitos precisos e objetivos sobre as profissões;
- Corrigir as imagens distorcidas referentes às diversas profissões;
- Desenvolver habilidades de coletar, selecionar, sistematizar e utilizar informações;
- Desenvolver atitudes de responsabilidade, participação, interesse e iniciativa na execução das tarefas;
- Instrumentar-se para enfrentar mudanças no mundo do trabalho;
- Valorizar o trabalho como meio de realização pessoal e fator de desenvolvimento social;
- Desenvolver expectativas ocupacionais realistas;
- Reconhecer os elementos necessários para a elaboração de um plano futuro de estudos ou trabalho;
- Explorar oportunidades oferecidas pela escola em termos de currículo e informações;
- Corrigir as imagens distorcidas relativas aos fatores que interferem na escolha profissional;
- Reconhecer a necessidade de assumir o papel de agente na sua escolha profissional.

Dentro destas recomendações para a disciplina de PIP, aparece a concepção de que os alunos têm uma imagem “errada” das profissões, que deverá ser “corrigida” pela disciplina. Ao invés de propor uma ampliação dos conceitos, apresentar novas profissões e outros referenciais, o PIP almejava a superação das representações construídas pelos alunos. Este enfoque foi um dos motivos do seu fracasso e não deve estar presente em outras propostas de políticas públicas em Orientação Profissional.

Segundo a resolução 165/77 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a disciplina deveria ser ministrada por pedagogos com habilitação em orientação educacional, embora, segundo Carvalho (1985) e Baptista (1984), apenas parte dos professores fossem pedagogos.

O PIP surgiu, porém, em um contexto no qual não havia orientadores educacionais nas escolas públicas: segundo Baptista (1984), o último concurso fora em 1968. Um dos objetivos do PIP era o de preencher esta lacuna e determinar a função que deveria ser exercida pelo orientador educacional, como previsto na Lei 5692/71.

A experiência de PIP vigorou entre os anos de 1978 e 1982, quando Franco Montoro assumiu o cargo de governador no Estado de São Paulo. Logo no início de sua gestão, a disciplina foi substituída por outras propostas e atividades.

Segundo Baptista (1984) e Carvalho (1985), houve uma intensa contestação das propostas da Lei 5692/71 por parte da comunidade escolar, o que contaminou a experiência de PIP. A isso, deve-se acrescentar outros fatores, apontados pelas autoras:

- Falta de preparo dos professores. Além da publicação da CENP, mencionada acima, não há registro de treinamento dos professores que trabalharam no programa.
- Pouco envolvimento dos alunos. Os alunos não se mostravam motivados com PIP, pela dificuldade em lidar com uma atividade que não possuía as características de uma disciplina, pela ausência de notas e a não-reprovação e pela falta de iniciativa e preparo dos professores. Formou-se um ciclo vicioso, envolvendo alunos e professores desmotivados
- Dificuldade em desenvolver as atividades. A falta de preparo dos professores para desenvolver uma atividade que deveria utilizar-se de métodos e recursos diferentes dos de uma disciplina convencional foi outro motivo que levou ao fracasso de PIP.
- Falta de material de apoio adequado. Os livros didáticos oferecidos foram criticados por professores; além disso, o material utilizado em sala não era adequado à população com que os professores trabalhavam.
- Profissionalização do 2º grau. A proposta da lei 5692/71 foi controversa e mostrou-se ineficaz; como PIP surgiu dentro do espírito desta lei, acabou por ser questionado também.
- 1ª Série seria inadequada para lecionar disciplina de escolha profissional. Carvalho (1985) apontou que seria mais adequado oferecer uma disciplina como o PIP no final do 2º grau, e não no primeiro ano. Esta proposta é interessante, mas, no caso do PIP,

inviável, já que a disciplina precedia a escolha por uma das áreas de formação técnica.

- Ausência de discussão política sobre trabalho. Baptista (1984) aponta que PIP fracassou por não se ter realizado uma discussão séria a respeito do trabalho com os alunos de 2º grau. É bom lembrar que tal discussão era de difícil realização, dado o momento político em que PIP foi criado.
- Imposição da disciplina à comunidade educacional. Esta parece ser a principal crítica ao PIP, pois o programa foi imposto à comunidade escolar sem uma discussão acerca de sua necessidade ou forma de implementação. Certamente, os alunos poderiam se beneficiar de uma atividade que os preparasse para o mundo do trabalho, mas não da forma como foi feita: autoritariamente e sem diálogo. Talvez este seja o principal fator a ser evitado, quando da criação de novas políticas públicas.

O contexto político do período foi um dos principais motivos do fracasso da disciplina. No entanto, pode-se destacar dois pontos fundamentais na criação de um programa voltado ao atendimento de um grande número de pessoas que foram ignorados na proposta citada: os fatores regionais e uma proposta teórica clara embasando o programa. Esses dois aspectos estavam ausentes no PIP.

É fundamental levar em consideração, em programas futuros de Orientação Profissional, a adequação da proposta à comunidade, considerando os recursos oferecidos pela escola. É também imprescindível que uma proposta tão ampla tenha uma clara fundamentação teórica, que possibilite a instrumentação do trabalho e a formação das pessoas envolvidas no programa.

6.2 Iniciativas de municípios do Estado de São Paulo no campo da Orientação Profissional

Alguns municípios de São Paulo procuram criar programas para atender às necessidades de suas comunidades no campo da Orientação Profissional. Em virtude deste fato, várias legislações municipais e propostas de trabalho vinculadas à educação e trabalho são implementadas. É quase impossível realizar um levantamento completo dessas iniciativas. Apresentamos abaixo algumas iniciativas localizadas no Estado de São Paulo.

Secretaria da Educação do Município de Guarulhos - Seção técnica de orientação e integração comunitária (STOIC)

Guarulhos é uma cidade localizada na Grande São Paulo e que tem uma economia bastante diversificada, com atividades industriais e serviços variados, contando com mais de 1 milhão de habitantes

Em 1987, a câmara de vereadores de Guarulhos aprovou a lei 3235/87 (Anexo A), que criou a semana de orientação vocacional. O projeto era de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura e da Secretaria da Saúde. A lei determinou (Artigo 2º) que, “na semana de Orientação Vocacional ora criada, além de palestras, slides, explanações, haverá aplicação de teste vocacional para todos os interessados”.

O decreto 13.076/87 regulamentou a lei da semana vocacional, instituiu os principais objetivos dessa atividade e criou uma comissão técnica responsável pela semana, com as funções definidas no Artigo 4º:

- a) Planejar e selecionar baterias de testes.
- b) Realizar entrevistas, aplicar testes e fornecer orientações a todos os interessados.
- c) Fornecer um rol de profissões que se encaixem com suas aptidões.
- d) Avaliar sistematicamente e adaptar os trabalhos desenvolvidos para melhoria de qualidade dos atendimentos, reprogramando a dinâmica no planejamento do exercício seguinte.
- e) Elaboração de fichas de inscrições e de materiais de apoio.
- f) Orientar os pais dos orientandos e encaminhar casos específicos aos serviços e recursos da comunidade, caso seja necessário.

Após uma série de mudanças na proposta realizada, surge um novo decreto, que dá formato ao programa de orientação vocacional do município de Guarulhos. O decreto 18.259/93 (Anexo B) cria um programa de orientação vocacional destinado a jovens a partir de 14 anos.

O Artigo 2º identifica os principais objetivos do processo de Orientação:

Visando uma maior integração social, o programa permanente de Orientação Vocacional, através de técnicas e/ou procedimentos psicológicos, busca despertar no indivíduo a necessidade de auto-conhecimento, levando à análise e reflexão e fornecer subsídios

técnicos com o objetivo de facilitar o processo de escolha e tomada de decisões em relação à profissão.

O decreto 18.259/93, Artigo 3º, também determina o formato com que a orientação vocacional deve ser oferecida à comunidade:

Cada programa de Orientação Vocacional consistirá em sessões grupais com duração média de dois meses, atendendo grupos de quinze a vinte elementos, com atividades distribuídas adequadamente, desde a entrevista, passando por testes, pesquisas, orientações, dinâmicas de grupo, até a devolutiva.

O projeto de orientação foi então batizado como “sessão técnica de orientação e integração comunitária” (STOIC). Os serviços do grupo envolviam atendimento de orientação vocacional a jovens e orientação à comunidade.

Essa situação muda a partir de 2002, quando assume a prefeitura de Guarulhos o prefeito Elói Pietta. O programa deixa de existir, e parte da equipe migra para a Secretaria do Trabalho, atuando em programas sociais que pretendia oferecer atendimento em Orientação Profissional para a comunidade.

Projeto de Orientação profissional em Osasco

Durante o ano de 2001, houve uma parceria entre a Secretaria do Trabalho de Osasco, a Diretoria Regional de Ensino de Osasco e o Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação profissional da USP (LABOR).

O projeto ocorreu apenas no segundo semestre de 2001 e consistiu em oferecer oficinas e vivências para alunos do último ano do Ensino Médio. Os objetivos do trabalho foram oferecer “informações sobre profissões e mercado de trabalho; divulgar as opções de qualificação profissional; identificar, orientar e treinar para elaboração de um planejamento de carreira”.

Orientação profissional no município de São Paulo

A Câmara dos Vereadores de São Paulo tem abordado o tema da orientação profissional em alguns projetos de lei. Em 2003, o vereador Roger Lin apresentou o projeto de Lei 178/03 (Anexo C), que instituía uma semana de Orientação Vocacional. Em 2004, foi publicada a lei 13.798/04 (Anexo D), que cria a referida semana, e, em maio de 2004, o decreto 44.729 (Anexo E), que regulamenta o funcionamento da mesma.

O decreto 44.729/04 cria a “Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas”. O intuito é desenvolver atividades que levem os alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental a refletir sobre a escolha da profissão. A ênfase da atividade é a informação profissional.

O objetivo da proposta, descrito no artigo 4º, é desenvolver atividades nas escolas, sob a responsabilidade dos professores de todas as áreas, de forma multidisciplinar.

Algumas sugestões de atividades são feitas no artigo 4º:

- I - palestras de interesse dos alunos do Ensino Fundamental, Médio e de educação profissional, inclusive jovens e adultos, sobre trabalho, profissão e saúde, sempre acompanhadas de debates;
- II - exposição de trabalhos dos alunos, com incentivo às profissões regulamentadas;
- III - visitas às empresas e instituições públicas e privadas que oferecem cursos de educação profissional nas diversas áreas.

Infelizmente, essa é uma proposta que não foi encampada pela Secretaria de Educação do município de São Paulo, ficando a responsabilidade pela organização da atividade a cargo de cada escola. Não se tem conhecimento de escolas que tenham realizado essa atividade.

Há outro projeto de lei, nº 146/03 (Anexo F), que legisla sobre a Orientação Profissional. Este projeto “dispõe sobre a obrigatoriedade de instituir avaliação vocacional nos alunos da 8ª série, nas escolas municipais de São Paulo”. Todos os alunos seriam submetidos a testes vocacionais.

O art. 1º fala da obrigatoriedade da avaliação; não fica claro se esta obrigação é

do Estado ou do estudante. Os resultados seriam encaminhados para os responsáveis, e não se menciona uma devolutiva dos resultados aos alunos. Esse projeto não chegou a ser aprovado, e, portanto, não foi implementado.

6.3 Propostas na Assembléia Legislativa de São Paulo e no Congresso Nacional

Recentemente, nota-se uma série de iniciativas, por parte dos legisladores, que propõem ações no campo da Orientação Profissional no Ensino Médio. Estas iniciativas estão presentes nos Estados (principais responsáveis pela gestão do Ensino Médio), na Câmara dos Deputados Federais e até no Senado Federal.

Em um levantamento realizado nos sítios eletrônicos das Assembléias Legislativas, pesquisados por meio do Google, pôde-se constatar que 12 estados, incluindo o Distrito Federal, possuem projetos de lei, tramitando ou reprovados, relacionados à Orientação Profissional ou vocacional. Apenas dois estados possuem leis aprovadas: o Rio de Janeiro e Minas Gerais (no segundo caso, porém, o projeto foi rejeitado pelo Governador).

O Estado de São Paulo possui seis projetos de lei em tramitação, tratando da criação de programas de Orientação Profissional vinculados ao Ensino Fundamental e Médio. Todas as propostas falam da aplicação de “testes vocacionais”, que seriam responsabilidade de psicólogos especialistas.

O projeto de lei mais antigo, que ainda está em tramitação, é o de número 366, de 1996 (Anexo G), que trata da importância da Orientação Profissional para os alunos do Ensino Fundamental, obrigando o Estado a aplicar “testes vocacionais” nos alunos da 8ª série. O Projeto de Lei 186, de 2001 (Anexo H), também destina-se a alunos do Ensino Fundamental e propõe que a aplicação dos “testes vocacionais” fique a cargo da Secretaria de Estado da Educação.

Outros projetos em tramitação no Estado de São Paulo tratam da aplicação de “testes vocacionais” para alunos de 15 a 18 anos (projeto de lei 942, de 2005, Anexo I) ou para alunos de Ensino Médio (projetos de lei 286, de 2007, Anexo J, e 140, de 2008, Anexo K).

Um exceção dentro destas propostas é o projeto de lei 824, de 2008 (Anexo L), que não define uma estratégia para a Orientação Profissional, nem indica um especialista, afirmando que psicólogos, licenciados ou pedagogos poderiam desempenhar o papel de orientador.

Todos os projetos citados encontram-se em tramitação, tendo recebido pareceres favoráveis das comissões na Assembléia Legislativa. Há uma lei, aprovada recentemente, que cria o dia do orientador profissional no Estado de São Paulo (lei 13.754, de 2009, (Anexo M), que possui, sobretudo, um valor simbólico e não implica no acesso dos alunos da escola pública à Orientação Profissional.

O Congresso Nacional também tem duas propostas em tramitação: os projetos de lei 2238, de 2007 (Anexo N), e 6068, de 2009 (Anexo O). A primeira proposta sugere que a Orientação Profissional seja uma atividade extracurricular, oferecida para alunos do Ensino Médio da rede pública e privada.

O projeto de lei 6068, de 2009 (Anexo O), sugere uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, e propõe que a Orientação Profissional seja oferecida como atividade extracurricular no Ensino Médio.

Há ainda o Projeto de Lei 187, de 2008 (Anexo P), em tramitação no Senado, que propõe uma mudança na LDB 9394/96, indicando o uso de “testes vocacionais” no Ensino Médio.

Estas diversas propostas em tramitação nas casas legislativas do Brasil indicam a pertinência da criação de políticas públicas de Orientação Profissional. Vale destacar que não é necessária a criação de uma legislação para a constituição de programas de Orientação Profissional, mas um dos caminhos possíveis para se atingir esse objetivo é o poder legislativo.

É importante destacar que uma limitação presente em algumas das propostas formuladas é a definição do instrumento (“teste vocacional”) e do profissional responsável por sua aplicação (o psicólogo). O campo da Orientação Profissional é uma confluência de especializações (psicologia, educação, sociologia, economia, administração). Trata-se de uma área interdisciplinar, na qual, conseqüentemente, profissionais com diversas formações podem atuar nela. Quanto à utilização de “testes vocacionais”, vale ressaltar que os instrumentos de avaliação psicológica são apenas uma das técnicas possíveis de serem utilizadas. Há uma série de outras tecnologias desenvolvidas na área. Optar por uma delas e menosprezar as outras pode ser um risco: afinal, como definir qual o melhor instrumento? Quem pode decidir isto?

6.4 Uma parceria entre ONGs, comunidade e Estado

As políticas públicas não devem ser criada apenas pelo Estado: é possível criar parcerias entre diversos autores sociais. Um exemplo disso ideia foi a pesquisa “Que Ensino Médio queremos?”, organizada pela ONG Ação Educativa em parceria com universidades públicas e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Essa pesquisa tinha como objetivo definir diretrizes para a elaboração de políticas públicas na área de educação, especificamente no Ensino Médio. Para tanto, investigou-se cinco escolas públicas da zona leste de São Paulo, por meio de uma estratégia quantitativa e outra qualitativa, envolvendo os diversos atores sociais da escola (alunos, professores, coordenadores, pais, funcionários da escola e membros da Secretaria de Estado da Educação).

Segundo o relatório da pesquisa Ação Educativa (2008), uma das principais solicitações e sugestões de mudanças no Ensino Médio estava relacionada à Orientação Profissional, principalmente no estudo qualitativo. Uma das passagens do relatório destaca a importância da orientação:

Uma outra forte prioridade está ligada ao mundo do trabalho: a demanda por informações e aprendizados sobre o trabalho e as diferentes profissões, tendo em vista a inserção profissional. Das várias nomeações dadas a isto nos diálogos, uma nos parece mais precisa: trata-se da demanda por orientação profissional nas escolas públicas – uma formação que possibilite o contato com o mundo do trabalho e das profissões e com as carreiras universitárias e instituições de ensino superior; que promova uma reflexão sobre os percursos e escolhas individuais e um exercício de delineamentos de projetos de inserção profissional. Este foi um aspecto que apareceu em todos os grupos de diálogos com alunos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 74)

O relatório destaca a importância da preparação para o trabalho, afirmando que a solicitação não é por uma formação técnica, mas por uma formação que auxilie na definição de um projeto de futuro, que forneça informações e indique possibilidades de continuação de estudos e ingresso no trabalho. Os autores do relatório indicam que a Orientação Profissional é uma das estratégias que podem ajudar os alunos na construção

de uma trajetória profissional. Compartilho desta visão, que entende que a Orientação Profissional pode ser um importante instrumento para auxiliar os alunos de Ensino Médio a construir projetos profissionais de maneira mais autônoma e a desempenharem o papel de sujeito de direitos.

A Orientação Profissional ganha destaque no relatório da Ação Educativa (2008), pois é uma sugestão, não apenas dos alunos, mas dos diversos atores nas cinco escolas pesquisadas. Os participantes da pesquisa sugerem que o foco de intervenção da Orientação Profissional no Ensino Médio seja tanto para o ingresso no curso superior quanto na formação para o trabalho.

Ao final do relatório da Ação Educativa (2008), há sugestões para a melhoria do Ensino Médio que abarcam vários pontos: currículo, articulação com universidades, gestão pedagógica, pesquisa, expansão. A sugestão inicial – a que ocupa mais espaço nas conclusões – refere-se à “orientação profissional voltada ao delineamento de escolhas profissionais e projetos de inserção no trabalho e de formação pós-médio (nível técnico ou nível superior)” (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 94).

Uma sugestão mais concreta é a inserção da Orientação Profissional no currículo do Ensino Médio, não como uma disciplina (o que remeteria à experiência de PIP), mas como uma série de atividades das quais os alunos participariam mais ativamente, realizando visitas, obtendo informações. Há necessidade de uma visão mais crítica das possibilidades de educação (cursos profissionalizantes, superior) e trabalho, que possam levar os jovens do Ensino Médio à criação de projetos profissionais.

6.5 Por que não temos políticas de Orientação Profissional?

Esta é uma boa pergunta. A resposta, porém, não é simples – afinal, foram citados diversos países em que a Orientação Profissional é importante nas políticas públicas de educação e trabalho. Isso não ocorre apenas nos países ricos, como aponta o relatório do Banco Mundial (2005), segundo o qual há políticas de Orientação Profissional em países como Chile e Turquia.

As escolas públicas no estado e no município de São Paulo não contam com orientadores educacionais, que seriam os principais responsáveis, nas escolas, pelos programas de Orientação Profissional. Por que este profissional está fora da escola?

Um dos motivos que justificam a ausência de programas de Orientação Profissional na escola pública está na criação da profissão de psicólogo. A lei 4.119, de

27 de agosto de 1962, define, em seu Artigo 13, primeiro parágrafo, que é função privativa deste profissional o uso de métodos e técnicas psicológicas na área de orientação e seleção profissional. Ou seja, há uma espécie de reserva de mercado garantida para psicólogos, que, em princípio, seriam os únicos a poder atuar na área. No entanto, a presença do psicólogo não é obrigatória na escola pública, ficando fora do espaço da escola. (UVALDO; SILVA, 2009).

No início dos anos 70, surge uma nova legislação, que provoca um outro conflito, com a criação da profissão do orientador educacional. O Decreto 72.846, de 26 de setembro de 1973, cria a profissão de orientador educacional como uma habilitação do Curso de Pedagogia. Este decreto, em seu Artigo 8º, define algumas funções exclusivas do orientador educacional: coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global; coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando; coordenar o processo de informação educacional e profissional com vistas à orientação vocacional. Ou seja, as funções do psicólogo e do orientador educacional se sobrepõem. Como o pedagogo não pode utilizar os instrumentos de avaliação psicológica para investigar aptidões, personalidade e habilidades, resta então a eles a exploração de interesses (os pedagogos podem utilizar os inventários de interesses) e da informação profissional (UVALDO; SILVA, 2009).

Com esta divisão, os psicólogos detêm os instrumentos, enquanto os pedagogos/orientadores educacionais estão presentes no local de trabalho (embora as escolas públicas em São Paulo continuem sem contratar orientadores educacionais). Há, portanto, um impasse na Orientação Profissional: não é criada uma categoria profissional, e há associações de orientadores educacionais compostas apenas de pedagogos. Somente em 1995 é criada uma associação nacional de Orientação Profissional.

Os orientadores profissionais seriam, então, uma categoria sem força política, que não consegue impor a importância de sua área.

Com isso, os orientadores profissionais ocupam guetos, realizando trabalhos privados. Os psicólogos e alguns raros pedagogos abrem consultórios (UVALDO, SILVA, 2009) e atendem a clientela disposta a pagar pelo trabalho de Orientação Profissional. Como resultado, a Orientação Profissional acaba por desenvolver práticas e instrumentos voltados para a elite, principalmente para jovem que procuram o ingresso no ensino superior.

Com a criação de modelos que visam o ingresso no curso superior, o orientador profissional promove práticas que alcançam apenas parte da população, enquanto a grande maioria não tem acesso à possibilidade de planejar a sua trajetória profissional.

Se, historicamente, no Brasil, a Orientação Profissional foi dirigida à elite, passamos por um momento em que isso poderá ser revertido. O o interesse dos legisladores pelo tema da Orientação Profissional – tanto na área de educação quanto na do trabalho – indica que passamos por um período no qual a Orientação Profissional poderá deixar de ocupar um gueto e passar a se destinar à a grande parte da população.

7. Construcionismo, direitos humanos, emancipação social e o jovem como sujeito de sua escolha

7.1 O campo construcionista na orientação profissional

Nossa experiência no campo da orientação profissional, somada às leituras deste trabalho, indicaram a importância de incluir a referência do construcionismo social e direitos humanos, sobre juventude e vulnerabilidade social na interpretação dos resultados da pesquisa aqui desenvolvida.

O campo construcionista tem ocupado um espaço maior dentro da Psicologia Social. Para Gergen (2008), uma das principais referências no campo da psicologia construcionista, a Psicologia Social deve aproximar-se da história e abandonar a prática de entender o comportamento humano como algo previsível, rompendo com o modelo das ciências naturais positivistas e com o propósito de prever comportamentos futuros. O objeto de estudo da Psicologia Social, para o autor, está sujeito a mudanças ao longo do tempo, já que há processos que são “altamente suscetíveis à influência histórica num extremo e processos mais estáveis no outro” (GERGEN, 2008, p. 482). A contribuição de Gergen está muito relacionada à compreensão dos comportamentos das pessoas inseridos em uma cultura e relacionados à história dos grupos sociais, não como indivíduos entendidos isoladamente.

Segundo Paiva (2009) há, nesse campo, uma maior preocupação em entender a vida cotidiana, em contraste com a busca da verdade aplicada a qualquer contexto ou a ser descoberta e desvelada pela razão científica. Paiva (2009) ressalta a importância de George Mead (1972) na constituição do campo construcionista e da sua concepção de *self*, entendido como processo, e não substância, que se expressa e passa a existir na medida em que a pessoa interage. A experiência da socialização, como definem Berger e Luckmann (1985) ampliando a noção de Mead (1972), insere a vida cotidiana na constituição do sujeito. As experiências da *socialização primária*, instalada pelo contato com os outros significativos (como a família) e pelo acesso aos valores e scripts disponíveis em da cultura, e a *socialização secundária*, que ocorre a partir do contato com outras instituições como a escola, religião, formação profissional, que dão sentido às trajetórias individuais que constituem a subjetividade das pessoas.

No campo da orientação profissional encontramos autores que podem ser incluídos no campo do construcionismo da Psicologia. Young e Colli, (2004) Dumora e

Boy, (2008a, 2008b) têm diferenciado as estratégias construtivistas e construcionistas sociais no campo da orientação profissional. Contudo, para Young e Colli (2004), há pouca clareza em uma divisão dessas duas propostas, sendo que as fronteiras ainda são turvas.

Para Young e Collin (2004) as estratégias construtivistas no campo da orientação profissional estão baseadas nas concepções de Piaget, Vygostsky, Bruner e Kelly, autores que conceberiam uma essência do sujeito. Essa concepção fundamenta os modelos e teriam aplicação na área de orientação profissional, por exemplo nos modelos desenvolvimentistas de Super (1976, 1980, 1985) e outros autores que adotam a concepção de desenvolvimento vocacional - que consiste na idéia de que há uma série de fases pelas quais as pessoas passam no transcorrer de suas carreiras, indo da infância à idade adulta. Esta concepção poderia ser adotada em diferentes culturas, e já foi criticada por considerar o modelo de carreira do homem branco americano para entender as diferentes trajetórias profissionais em contextos distintos.

A compreensão da escolha, nessa perspectiva, também estaria mais baseada no indivíduo e menos no social. Portanto, estratégias como avaliação de personalidade, interesses e aptidões são frequentes na abordagem construtivista. A estratégia de construção de narrativas autobiográficas (BUJOLD, 2004), por exemplo, seriam consideradas construtivistas, embora esta proposta seja mais frequentemente considerada como um modelo construcionista (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008).

Para Dumora e Boy (2008a) o campo construtivista ofereceria maior ênfase sobre o “sujeito individual” quando pretende entender a forma como a pessoa interpreta e constrói sua realidade, para compreender a construção do mundo psicológico como resultado de processos mentais e individuais. As referências teóricas são as mesmas obras citadas anteriormente por Young e Collin (2008). Ainda segundo Dumora e Boy (2008b), as principais perspectivas de identidade do campo construtivista seriam as propostas de William Kurtines e Jean Guichard.

Segundo Young e Collin (2008), o construcionismo social, por outro lado, tem uma ênfase maior no social que no indivíduo, somando no projeto de uma psicologia social sociológica, de um conhecimento produzido socialmente que não enfatiza o processo cognitivo por trás da produção do conhecimento. Gergen (2008) é apontado, por esses autores, como uma das principais referências no campo construcionista social, indicando que a formação do sujeito é histórica e social, e que a linguagem compartilhada teria um papel central na constituição das pessoas. Para estes autores há

uma série de referências importantes para a compreensão do construcionismo na orientação profissional e descrevem quatro diferentes discursos neste campo: **discurso das inclinações, discurso contextualizado, discurso da subjetividade ou narrativa e discurso de processo.**

O **discurso das inclinações** refere-se à compatibilização entre traços, individuais e características das profissões. Para Young e Collin (2008) os principais conceitos da psicologia vocacional construtivista, tais como interesses, aptidões, personalidade, são tratados pela maioria dos autores **construtivistas** como sendo universais. Em uma concepção construcionista estes traços e características devem ser relativizados e entendidos a partir da cultura. Os autores discutem que os interesses vocacionais e mesmo sua avaliação são construções históricas e estão sujeitas a mudanças e reinterpretções em função de transformações sociais.

O **discurso contextualizado**, por sua vez, refere-se ao fato de que a pessoa, suas ações e carreiras, deveriam ser localizadas dentro de um dado contexto histórico, social, econômico. O construcionismo social contribuiria para que as teorias, pesquisas e práticas de carreiras fossem entendidas dentro de um ponto de vista social, político e ideológico.

Outro importante discurso seria o da **subjetividade ou narrativa**, que busca compreender que a pessoa constrói a sua carreira como expressão de sua subjetividade. As narrativas seriam estratégias de construção e percepção da carreira, que atribuem sentidos às experiências vivenciadas nas trajetórias individuais. Dumora e Boy (2008b) apresentam Delory-Momberger (2006, 2008) como uma autora francesa importante no campo da orientação profissional construcionista cuja proposta de construção biográfica de si, ou de ateliês biográficos de projetos, pode ser identificada com o campo da produção das narrativas.

O **discurso de processo** afirma que a ênfase deveria ocorrer no processo de escolha e na construção do projeto profissional, não apenas na escolha final. Nesse sentido os programas de orientação profissional devem abrir espaço para a participação e interpretação do orientando, e à negociação de significados e sentidos na relação orientando-orientador.

Não é possível falar em uma única estratégia construcionista social em orientação profissional. Algumas concepções têm um viés mais político e são vinculadas à emancipação social do sujeito; outras, mais instrumentais, procuram preocupar-se com a técnica, com o processo de trabalho do orientador. Ainda é um campo em

expansão, e as próprias diferenças entre os construtivistas e construcionistas sociais ficarão mais claras na medida em que se produzir um maior número de trabalhos ligados ao construcionismo social em orientação profissional.

Trabalharemos neste texto com a abordagem que pode ser pensada como do campo da constituição de discurso, adotando a noção de projeto profissional utilizando Fonseca (1994) e Jean Guichard (1995), para quem o projeto é composto por uma articulação das escolhas que a pessoa faz em sua carreira, processo que demanda uma estratégia. Guichard traz a idéia de antecipação do futuro e da pessoa que deve conduzir suas ações de maneira a induzir uma intencionalidade à sua vida profissional. O projeto também não deve ser inflexível, é necessário que passe por ajustes no momento em que ele é posto em prática e adapte-se às demandas externas (SILVA, 2003).

Young e Valach (2006), atribuem cinco características ao projeto profissional:

1. O projeto supõe uma ação, ou uma série de ações, que não é de curto prazo, nem tão longo como toda a carreira da pessoa.
2. O projeto não se limita ao mundo profissional, deve estar articulado a outros setores da vida da pessoa, embora a relação com o trabalho e a educação tenham mais relevância.
3. O projeto é socialmente construído. Um projeto nunca depende apenas da pessoa, está relacionado aos outros, pessoas com quem se estuda ou trabalha, a empresa onde se constrói a carreira, as crises financeiras ou os períodos de crescimento econômico.
4. O projeto é em parte multideterminado e em parte indeterminável. A diversos fatores que concorrem para a realização de um projeto, que é uma tentativa de antecipar o que está por vir, mesmo quando não há como ter certeza de como os fatos correrão.
5. O projeto é uma maneira de organizar nossas experiências passadas e antecipar os fatos futuros.

Estabelecer estes objetivos futuros, antecipar o que está por vir não é algo fácil, mas deve servir de horizonte quando se avalia a construção de trajetórias educacionais e profissionais.

As abordagens que utilizam os referenciais construcionistas tendem a ter como horizonte ético-político de sua atividade prática e de seus processos de trabalho os princípios de proteção e promoção dos direitos humanos. A seguir, as principais referências na compreensão de como a leitura da promoção e proteção dos direitos humanos podem auxiliar os jovens na construção de seus projetos profissionais.

7.2 Emancipação social-psicossocial, direitos humanos e sujeito de direito

A promoção e proteção contra a violação dos direitos humanos é apontada como uma possibilidade de garantir na sociedade atual maior igualdade de condições sociais e políticas. Boaventura de Sousa Santos (2003) discute que os direitos humanos como bandeira política pode tanto servir como globalização hegemônica, que chama de localismo globalizado, como contra-hegemônica, que intitula cosmopolitismo. Para Boaventura de Sousa Santos há mais de um tipo de globalização, a mais conhecida, com características econômicas, dominada pelos países ricos, ele chama de hegemônica. Aquela globalização que existe como articulação entre os países em desenvolvimento e pobres, expressas em reuniões como o Fórum Social Mundial, é denominada globalização contra-hegemônica.

A concepção de direitos humanos surge no final da segunda guerra mundial, com a Declaração Universal de 1948 e, segundo Santos (2003), era marcadamente ocidental, refletindo valores dessa cultura. Segundo o autor, a própria concepção de universalidade é falaciosa, pois foi forjada no ocidente que pretendia impor estes valores a todo o mundo, além disto o ocidente que utilizava, até os anos 1990 e a queda do muro de Berlim, a referência dos direitos humanos os situava no campo dos direitos cívicos e políticos, abandonando os aspectos sociais, culturais, econômicos.

Santos (2003), porém, destaca que há uma série de grupos e processos coletivos, em várias sociedades, que utilizam os direitos humanos de maneira contra-hegemônica, em defesa de grupos sociais oprimidos e em direção à emancipação social. Para que os direitos humanos alcancem esta finalidade, diz o autor, eles não devem ser considerados como universais, pois isto negaria as realidades e condições locais da cultura. Para o autor é necessário buscar por relações entre as diferentes formas de se conceber os direitos nos diversos grupos sociais, mas respeitando-se o multiculturalismo, ou as diferentes concepções de se entender a dignidade humana.

Para Santos (2000, 2003) o horizonte ético-político dos direitos humanos e o projeto cosmopolita podem estimular a emancipação social, embora entenda de forma crítica a relação entre direitos humanos e emancipação social. Para Santos (2000, 2003) emancipação social opõe-se à regulação social. A emancipação está ligada ao rompimento com a tradição, com a ordem social estabelecida, levando as pessoas a serem mais independentes, a uma sociedade com mais igualdade e respeito às

diferenças. A regulação seria a manutenção das relações sociais, da dinâmica da sociedade, assumindo a ordem como referência.

Segundo o autor, há na sociedade um conflito e negociação entre a regulação e a emancipação, que podem levar a soluções criativas, mas no momento haveria uma crise pois o estado (responsável pela regulação) tem sua função questionada e diminuída, enquanto os movimentos emancipatórios são esvaziados – por exemplo expressando a crise do socialismo e suas alternativas políticas ou, mais especificamente no Brasil, dos partidos de esquerda, do sindicalismo, e do movimento estudantil que deixam de ter função emancipatória. A luta pelos direitos humanos pode ser uma maneira de retomar o horizonte da emancipação social, com as considerações descritas anteriormente.

7.3 Abordagem construcionista psicossocial e o jovem como sujeito de direito

O referencial dos direitos humanos pode ser uma estratégia importante para se discutir a proteção e garantias aos direitos na sociedade contemporânea como aponta Santos (2000, 2003). Pensando desde as referências da psicologia social construcionista, deve-se considerar não apenas a garantia de direitos dos grupos, mas também considerar a noção de sujeito de direitos. Paiva (2009), por exemplo, tem chamado a atenção nas intervenções psicossociais de saúde e prevenção de HIV-AIDS e direito à saúde, para a importância de garantirmos cidadãos com direito a “autonomia, liberdade garantidas, princípios básicos da introdução da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (PAIVA, 2009, P. 21). Os direitos humanos universais devem ser ponderados e, portanto, como coloca Santos (2000, 2003), considerar o encontro de diferentes concepções de dignidade com base na hermenêutica diatrópica, ou seja, assumindo que nenhum sistema de direitos de uma dada sociedade é completo, todas as culturas são incompletas na perspectiva das outras e que não existe um ideal - deve-se considerar a tradição da cultura na qual as diferentes noções de dignidade e, portanto, dos direitos são pensadas.

No campo das políticas públicas é importante que os direitos não sejam reduzidos ao direito de consumo de soluções prontas oferecidas pelo saber técnico (PAIVA, 2009), mas principalmente como espaço de ampliação do direito à cidadania, da igualdade e da não-discriminação; por exemplo, políticas de promoção da equidade no Sistema Único de Saúde têm sido pensadas assim, assim como as de igual acesso à educação e a postos de trabalho decente, entre outros.

A partir desta concepção de sujeito de direito implicada numa abordagem psicossocial Paiva (2002, 2009) define a atenção psicossocial na abordagem construcionista (2009, p. 23)

Na abordagem da **atenção psicossocial construcionista**, a pessoa que é percebida como indivíduo-cidadão e portador de direitos não é reduzida à sua condição biológica e comportamental. Em contextos de maior vulnerabilidade social, a adesão ativa e pactuada aos cuidados à saúde indicados dependerá muitas vezes da solidariedade social, literalmente **do direito à assistência social**, depende da ação organizada em torno de **equipes multidisciplinares**, ou ainda de ação comunitária para garantir a **integralidade da atenção e a equidade no acesso** aos serviços. A abordagem psicossocial construcionista pretende superar modelos de prevenção que focalizam apenas o plano individual. Superar também os modelos que, mesmo ao considerar as ‘situações de risco’ e o “contexto cultural”, acabam por focalizar o indivíduo como unidade biológica-comportamental descontextualizada.

O discurso sobre o sujeito ou em nome do sujeito é, frequentemente, exercido por uma série de instituições e muito raramente nos termos formulados pela própria pessoa. Paiva (2002, 2009) entende que o campo da sexualidade, por exemplo, é dominado pelos discursos médicos (da sexologia, da prevenção), psicológicos, familiares, da mídia e tantos outros.

No campo da Orientação Profissional pode-se considerar que ocorra algo semelhante, a pessoa quando planeja sua carreira e constrói sua escolha, também está em contato com uma série de discursos disponíveis no seu processo de socialização: a fala dos pais, que indicam as melhores e piores carreiras a partir de suas experiências; a opinião dos especialistas, que traçam o futuro das profissões indicando quais são as melhores opções profissionais, as que possuem o “melhor mercado de trabalho”, como se fosse possível definir isto; a atuação institucional da escola, onde os professores dizem quem é adequado para esta ou aquela carreira, os que serão fracassados e os bem sucedidos (SILVA, 2003); as matérias e espaços eletrônicos na mídia, cujos discursos têm muito peso e prescindem do diálogo, como “faltam engenheiros” ou “informática e inglês” são indispensáveis no mercado de trabalho. Ainda poderíamos descrever outras

instituições ou categorias sociais importantes na construção das carreiras e projetos profissionais, como os grupos étnicos (os orientais, por exemplo), os religiosos e os que se organizam em torno do combate ao racismo valorizando a cor da pele (negra).

Especificamente quando se considera os contextos sociais relacionados à discriminação pela cor da pele (cuja noção emancipadora tem sido “valorizar a raça” e os estudos utilizando o quesito cor) e sexo (cuja variável de análise consagrada é “gênero”) os discursos são fortes e não podem ser entendidos apenas como barreiras a serem superadas pelo indivíduo, como proposto pelas teorias sócio-cognitivistas (BLUSTEIN, 2006). Devem ser compreendidos como componentes centrais da escolha e que expõem, eventualmente, as pessoas à vulnerabilidade social, destinando jovens pobres, mulheres, negros e negras a possibilidades educacionais menos valorizadas e carreiras pior remuneradas, por exemplo, como se poderá analisar em capítulos posteriores deste trabalho.

Na abordagem psicossocial construcionista, espera-se o diálogo vivo e o encontro com a pessoa como sujeito de seu cotidiano, que deve ser compreendido a partir de suas ações cotidianas, e não fora delas, e a partir dos discursos responsáveis por sua socialização (BERGER; LUCKMANN, 1985). Os diversos discursos socializadores em jogo na escolha da profissão - na definição de um projeto de futuro profissional, na escolha da carreira - estão presentes quando, como sujeitos da vida cotidiana construímos nossa subjetividade, na relação com os outros, subjetividade que, segundo Paiva (2009), é definida, no campo do construcionismo psicossocial, como *subjetividade intersubjetiva*. A intervenção no quadro psicossocial, a promoção de direitos com o objetivo de reduzir a vulnerabilidade das pessoas à discriminação no exercício da sua cidadania deve ocorrer a partir do cotidiano delas, onde as pessoas devem ser concebidas como sujeito de direitos.

Segundo Paiva (2009) a vulnerabilidade deve ser entendida levando em consideração três dimensões indissociáveis: a **pessoa** será vulnerável com relação a **algum evento** em um dado **contexto** – ou seja, não há pessoas, contextos ou eventos substantivamente vulneráveis por definição. Ou seja, não se pode pensar isoladamente a pessoa ou a situação sem entender as condições dinâmicas em se dá a vulnerabilidade.

Inspirado nesta leitura de vulnerabilidade podemos considerar que, com relação à sua Orientação Profissional, o **jovem que vive em comunidades mais pobres** está mais exposto às **condições de trabalho precário, futuras ou presentes, ao desemprego ou ao envolvimento com o tráfico** se o contexto da escola perder a oportunidade de

oferecer condições de progressão na educação e construção de projetos de futuro. Portanto sempre devem ser consideradas as três dimensões quando se trata de vulnerabilidade.

O quadro, que sintetiza a abordagem da vulnerabilidade ao HIV e à AIDS descrito por Paiva (2009), indica os diferentes níveis de exposição em que as pessoas se encontram. Uma intervenção, no campo de atenção psicossocial na abordagem construcionista deve considerar os diferentes níveis de vulnerabilidade, individual, social e programático, como a tabela 3 (cópia do quadro disponível em http://www.abiaids.org.br/_img/media/Políticas%20publicas%208.pdf) a seguir indica

Tabela 3 - A vulnerabilidade individual, social e programática ao HIV/Aids na abordagem psicossocial

Abordagem Individual	Abordagem Social	Abordagem Programática
<p>TRAJETÓRIA Recursos pessoais, cenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo e saúde • Nível de conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> - Escolaridade - Acesso à informação • Momento emocional • Relações familiares • Redes de amizades • Relações afetivo-sexuais • Relações profissionais • Redes de apoio <p>SUBJETIVIDADE INTERSUBJETIVA Em cena: sujeito de direito e do cotidiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores (em conflito!) • Crenças (contraditórias?) • Desejos (contraditórios!) • Atitudes em cena • Gestos em cena • Interesses em cena 	<p>NORMAS SOCIAIS Cenários locais, nacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepções de cidadania • Referências culturais • Estruturas <ul style="list-style-type: none"> - Histórico-político-institucionais • Relações de gênero • Relações raciais/etnia • Relações entre gerações • Liberdade de expressão • Processos de estigmatização • Participação política <p>DESIGUALDADES Direitos e cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não-discriminação • Emprego/Salário • Acesso à saúde integral • Acesso à educação/prevenção • Acesso à justiça • Acesso à cultura • Acesso a lazer/esporte • Acesso à mídia/Internet • Mobilização 	<p>DIREITOS HUMANOS Respeito, proteção, promoção, cenários programáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso político dos governos (local/internacional) • Definição de políticas específicas • Equidades das ações • Planejamento e avaliação das políticas • Participação social no planejamento e avaliação • Recursos humanos e materiais para as políticas <ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade política e material da política • Articulação multissetorial das ações • Governabilidade <p>CONTROLE SOCIAL INDEPENDENTE Ênfase no setor saúde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso aos serviços • Qualidade dos serviços • Integralidade da atenção <ul style="list-style-type: none"> - Equipes multidisciplinares/enfoques interdisciplinares - Integração entre prevenção, promoção e assistência - Preparo técnico-científico dos profissionais e equipes • Compromisso e responsabilidade dos profissionais • Participação comunitária na gestão dos serviços • Planejamento, supervisão e avaliação dos serviços • Responsabilidade social e jurídica dos serviços

Se utilizarmos um quadro semelhante para avaliar a vulnerabilidade do jovem na educação e trabalho não estaremos considerando apenas a dimensão **individual**, como grande parte dos modelos de trabalho em Orientação Profissional, deverão ser tratados também os **aspectos sociais** e **programáticos**. A prática da Orientação Profissional,

como estratégia que pode levar o jovem a criar projetos mais autônomos e considerando a sua realidade social, deve ser pensada politicamente, articulada a outros setores e atores. Será que podemos auxiliar jovens a criar projetos profissionais sendo que continua vedada, a grupos com maior vulnerabilidade social, o acesso às melhores condições de formação profissional e a postos de trabalho mais qualificados e com melhor remuneração? Como trabalhar tendo como referência o quadro da vulnerabilidade no campo da Orientação Profissional?

No campo da Orientação Profissional as estratégias priorizam intervenções individuais, ou mesmo grupais, que não são possíveis de serem aplicadas a grandes populações. Como foi descrito anteriormente, no Brasil não há tradição de trabalhos voltados para as populações e comunidades territoriais excluídas do exercício da cidadania plena. A criação de políticas públicas no campo da promoção do trabalho decente demanda garantir acesso a grupos que tradicionalmente não progridem na educação.

Devem-se considerar, portanto, que os três níveis descritos por Paiva (2009), aplicado no campo da sexualidade e DST/AIDS, podem ser aplicados às políticas públicas de Orientação Profissional. Não se deve trabalhar apenas com o **individual** (onde se concentra boa parte das estratégias de orientação, incluindo a família), também deve ser considerada a dimensão **social** (valores culturais, gênero, cor da pele, etnia, religião) assim como a **programática** (ações governamentais articuladas, organização da sociedade para possibilitar ao jovem acesso a oportunidades de educação e a postos de trabalho decente, além de articulação das políticas de orientação a outras já existentes). A articulação destes três eixos poderia levar pessoas em condições de maior vulnerabilidade individual, social e programática a se constituírem como sujeitos que tenham a autonomia como horizonte.

É possível que um quadro da vulnerabilidade social de jovens, considerando as dimensões individual, social e programática, no campo da Orientação Profissional tivesse muito em comum com aquele descrito por Paiva (2009), mas teria outros temas específicos, creio que as mudanças maiores seriam relacionadas às programáticas. O quadro abaixo considera a situação de vulnerabilidade à qual estão expostos os jovens.

Tabela 4 - A vulnerabilidade individual, social e programática ao desemprego e ao sub-emprego na abordagem psicossocial em orientação profissional

ABORDAGEM INDIVIDUAL	ABORDAGEM SOCIAL	ABORDAGEM PROGRAMÁTICA
<p>TRAJETÓRIA Recursos pessoais, cenas. O que na trajetória da pessoa é importante na definição de futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível de conhecimento Escolaridade, acesso à formação Acesso à informação sobre educação e trabalho • Momento emocional • Relações familiares • Redes de amizade, pares • Relações afetivo-sexuais • Relações profissionais • Rede de apoio social <p>SUBJETIVIDADE-INTER SUBJETIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores (em conflito?) • Crenças (contraditórias) • Desejos (contraditórios) • Atitudes em cena • Falas em cena • Interesses em cena 	<p>NORMAS SOCIAIS Cenários locais, nacionais. Condições que a sociedade oferece para a pessoa construir projetos profissionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepções de cidadania • Referências culturais • Estruturas Histórico-político-institucionais • Relações de gênero • Relações raciais/etnia • Relações entre gerações no trabalho • Liberdade de expressão • Processos de estigmatização • Participação política • Estrutura de prestígio das profissões • Relações de trabalho • Cenário na escola (relação aluno-comunidade escolar) • Acesso a trabalho decente e precariedade das relações de trabalho • Trabalho infantil • Concepções de adolescência e juventude <p>DESIGUALDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não-discriminação • Emprego/salário • Acesso à educação de qualidade • Acesso à cultura • Acesso à mídia/internet 	<p>DIREITOS HUMANOS: Respeito, proteção, promoção. Cenários programáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso político dos governos (local/nacional) • Definição de políticas específicas • Equidade das ações • Planejamento e avaliação das políticas • Participação social no planejamento e avaliação • Recursos humanos e materiais para as políticas Sustentabilidade política e material • Articulação multisetorial das ações • Garantia a trabalho decente • Garantia à possibilidade de formação • Governabilidade <p>CONTROLE SOCIAL INDEPENDENTE Ênfase no setor da educação e trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso aos serviços • Qualidade dos serviços • Integralidade da atenção • Compromisso e responsabilidade dos profissionais. Equipes preparadas tecnicamente e eticamente para orientação profissional • Participação comunitária na gestão dos serviços • Planejamento, supervisão e avaliação dos serviços • Responsabilidade social e jurídica dos serviços

A partir deste quadro conceitual é possível avaliar que políticas de Orientação Profissional isoladas de outras ações não são factíveis, só faz sentido pensar em políticas de orientação se estas forem articuladas a outras nas áreas de educação, trabalho, inclusão, assistência social. Quando políticas são desenhadas e as técnicas são definidas deve-se considerar, portanto, não apenas a dimensão individual, mas também a social e a programática.

7.4 Sujeito da escolha e emancipação psicossocial

Santos (2000, 2003) propõe como horizonte dos movimentos coletivos a emancipação social, ou seja, os grupos nas diversas sociedades poderem organizar-se de maneira a construir uma sociedade com mais igualdade e equidade. Isto levaria á emancipação destes grupos.

Paiva (2002, 2009), propõe termo emancipação psicossocial, onde amplia a noção da emancipação trazendo-a para o domínio pessoal, afinal não é possível considerar transformações na sociedade sem que as pessoas mudem ao participar dos movimentos de mudança. A noção de emancipação surge a partir de uma reflexão crítica sobre conceito de “*empowerment*” ou empoderamento, que tem, segundo Paiva (2002, 2009) teria origem nos movimentos feministas, e é derivada da noção de *libertação* de Freire (1989), mas estaria sendo usada novamente de modo descontextualizado.

Segundo Valoura (2006, p. 2) a palavra empoderamento teria sido cunhada por Freire e significaria “a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam evoluir e se fortalecer”.

A emancipação psicossocial (PAIVA, 2002, 2009) seria a possibilidade da pessoa decodificar o seu contexto social, incorporar sua história pessoal, familiar, racial, étnica e conseguir, ao mesmo tempo em que reconhece seus desejos e seu projeto de felicidade⁶ (AYRES, 2005) ampliar a *consciência* sobre fatores sócio-culturais e estruturais (sócio-políticos). Esta *consciência* não tem apenas a função psicológica, mas também comporta uma definição política, a pessoa deve reconhecer o seu lugar político e social.

A emancipação psicossocial, portanto, pode ser concebida como a *consciência* densa sobre o contexto para realização destes projetos que são determinados e construídos pela pessoa. Podemos pensar que a orientação profissional pode ter um papel importante nesta emancipação psicossocial, configurando-se como um espaço de construção de projetos profissionais, onde a pessoa, decodificando o lugar social que ocupa possa romper com as limitações que lhe são impostas. Neste sentido é importante que a pessoa domine e conheça seus interesses, habilidades, valores, mas isto não basta para planejar e construir um novo lugar social para ela.

⁶ Para Ayres (2005, p. 551) projeto de felicidade compreendido “apenas e sempre a partir de obstáculos concretos à realização dos valores associados à experiência dos indivíduos e comunidades”, portanto a noção de felicidade deve ser entendida dentro do contexto do sujeito e não comportar valores pré-definidos ou determinados exteriormente.

É importante, portanto, que políticas públicas de orientação profissional tenham uma concepção politizada das pessoas, grupos, comunidades com as quais trabalha. Este trabalho adotará esse referencial, o referencial da emancipação psicossocial como um norte para a construção de políticas na área. Neste sentido a orientação profissional, desde que associada a outras áreas de políticas públicas, pode ser um importante instrumento de emancipação psicossocial (PAIVA, 2002, 2009), ou seja, levar a autonomia onde a pessoa como **sujeito da escolha** consiga se pensar também como sujeito cidadão, com direito pleno e igualdade de acesso às melhores oportunidades de educação e trabalho.

8. Legislação educacional do Ensino Médio, trabalho e Orientação Profissional no Brasil

Uma análise da legislação brasileira pode apontar caminhos importantes para uma Orientação Profissional que conceba o orientando como sujeito de direito. Neste sentido, a Orientação Profissional pode ter um importante papel na garantia de direitos relativos à educação e trabalho, tanto para jovens quanto para adultos. A legislação na área de educação e trabalho é uma referência importante para os orientadores profissionais. Um dos seus pontos mais interessantes é a inclusão da discussão sobre a qualificação e a profissionalização no Ensino Médio.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069 de 1990, garante, no capítulo IV, artigo 53, o direito da criança e do adolescente ao acesso à qualificação para o trabalho. O ECA ainda proíbe o trabalho de menores de 14 anos, exceto na condição de aprendizes, caso em que, mesmo assim, deve ser garantido o direito à escola, proibindo-se o trabalho noturno, perigoso ou insalubre.

A Constituição Federal de 1988 preconiza, no inciso II do artigo 208, a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Portanto, o Ensino Médio seria garantido para toda a população. Até o presente momento, porém, esse direito não foi plenamente atendido. Uma das principais dificuldades na consecução desse objetivo é garantir que os jovens entre 15 e 17 anos estejam matriculados no Ensino Médio: segundo o relatório do MEC “Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil”, de 2008, 51,9% dos alunos matriculados no Ensino Médio em 2005 teria essa idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, garante a universalização do Ensino Médio. A Constituição também determina, em seu artigo 214, que seja criado um plano nacional de educação que resulte numa integração de ações do poder público seguindo os princípios de:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade de ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Portanto, um dos principais objetivos da educação básica seria a **formação para o trabalho**, em consonância com uma concepção de Orientação Profissional que leva o sujeito a construir projetos profissionais por meio da integração de suas experiências educacionais e ocupacionais e que pode ser um importante instrumento para alcançar este objetivo.

A LDB indica formas de aplicar os princípios constitucionais na educação. A seguir há, faremos uma breve análise dos pontos da LDB que justificariam a elaboração de políticas públicas de Orientação Profissional no Ensino Médio.

8.1 O Ensino Médio e a lei 9394/ 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

A LDB de 1996 estabeleceu que a educação básica no Brasil é composta pelos 9 anos do Ensino Fundamental e os 3 do Ensino Médio, sendo atribuído a esse nível de formação o caráter de *terminalidade*. Portanto, a pessoa deve dominar determinados conhecimentos e possuir uma capacitação mínima para ingressar no mercado de trabalho, após cumprir os 12 anos do ciclo básico da educação.

Os objetivos do Ensino Médio, segundo a LDB, artigo 35, incisos I a IV, são:

Assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Brasil, Ministério da Educação, 1999, p. 22).

O Ensino Médio também passou a ter um caráter de formação generalista, opondo-se à visão da lei 5692/71, segundo a qual o segundo grau tinha um caráter profissionalizante. A nova LDB desmembra a educação profissional, separa a formação técnica, do Ensino Médio, que poderia ser feito de forma concomitante ou seqüencial (artigo 39 da LDB de 1996).

O decreto 2208/97 separou a formação generalista média da formação técnica, o que significou uma separação do Ensino Médio acadêmico do profissionalizante. O

decreto 5151/04 possibilitou novamente a integração do Ensino Médio à formação técnica, cabendo a opção aos estados da federação a decisão acerca do modelo a ser adotado (formação técnica integrada ou desmembrada).

Portanto, o Ensino Médio passou a ter um caráter de formação geral, embora o artigo 35 da LDB de 1996 estabeleça que é objetivo do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Esta trecho deixa claro para qual tipo de trabalho o Ensino Médio é dirigido, promovendo uma adaptação à nova realidade do trabalho, na qual as funções são flexíveis e as ocupações não são mais para toda a vida (SENNET, 1999)

Na LDB, o trabalho é mencionado como princípio norteador para toda a educação, confirmando o princípio constitucional (artigo 1º, parágrafo 2º): “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Este princípio é reforçado no artigo 2º, que garante como princípio da educação a qualificação para o trabalho:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 3º apresenta os princípios norteadores da educação; o trabalho é novamente mencionado no inciso XI, em que se afirma que no ensino deve ocorrer a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

O trabalho como norteador aparece ainda na LDB quando, no capítulo II, artigo 22, são apresentadas as finalidades da educação básica: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O artigo 27 da LDB ressalta que os conteúdos curriculares deverão conter, em suas diretrizes, a educação para o trabalho, seguindo as seguintes orientações:

- I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – Orientação para o trabalho;
- IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 35, inciso II, ressalta que o Ensino Médio também terá como finalidade: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”

Nos trechos selecionados da Constituição Federal e da LDB, pode-se avaliar a importância da formação para o trabalho na educação básica, pois este é apresentado como um dos princípios norteadores de todo o processo educacional. A Orientação Profissional pode ser uma das formas de viabilizar o acesso do aluno ao mundo do trabalho, seja desenvolvendo estratégias de informação ocupacional (FERRETTI, 1988; BOHOSLAVSKY, 1981; GUICHARD, 1995; UVALDO; SILVA, 2001), seja possibilitando que os alunos criem projetos profissionais que facilitem seu ingresso no trabalho.

No parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), a qualificação para o trabalho é o princípio organizador do Ensino Médio, deixando de ser prioritário apenas na educação técnica. Este trecho do parecer afirma a importância do trabalho:

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem

ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (Brasil, Ministério da Educação, 1999, 93)

Para Demo (1999), a LDB apresenta avanços e retrocessos. O autor critica a terminalidade do Ensino Médio, pois afirma que este nível de ensino continua a ser uma ante-sala da universidade ou do mercado de trabalho, não sendo incorporado ao Ensino Fundamental. Por outro lado, Demo vê um avanço na inclusão do Ensino Médio na educação básica. O autor critica ainda a forma confusa como a educação geral é apresentada como objetivo do Ensino Médio, e expõe a contradição que existiria em se propor uma formação propedêutica que tem como objetivo oferecer uma formação ampla, não profissionalizante e, ao mesmo tempo, voltada para o mundo do trabalho, conforme consta no artigo 35 da LDB.

Dois dos principais fatores que levaram à reorganização do Ensino Médio seriam as novas configurações do trabalho e o uso disseminado da tecnologia, o que exigiria um novo perfil de formação: os postos de trabalho exigem, não pessoas que saibam manusear adequadamente uma ferramenta, e sim pessoas flexíveis.

Pode-se dizer que esta é uma visão que pressupõe que as pessoas deveriam adaptar-se a qualquer posto de trabalho ou ocupação. Sennett (1999) critica essa concepção, afirmando que uma relação precarizada com o trabalho faz com que a pessoa tenha dificuldades para estabelecer laços sociais e encontrar sentidos em suas atividades. São esses os estudantes que as escolas do Ensino Médio deveria formar?

Segundo documento do Ministério da Educação (Brasil, Ministério da Educação 1999, p. 23), “cada vez mais, as competências desejáveis para o desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”. Por outro lado, mencionada-se a dificuldade para a preparação do aluno para este novo trabalho, já que não há garantia de igualdade de oportunidades sociais, pois “há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos.” (Brasil, Ministério da Educação, 1999, p. 23).

Porém, mesmo com as mudanças incluídas na Constituição Federal e na LDB de 1996, o Ensino Médio continua em crise. Afinal, tais mudanças parecem adequar o discurso da escola a um discurso sobre o trabalho, excluindo a participação do aluno e da comunidade escolar na construção deste modelo. Outra crítica que pode ser formulada diz respeito à falta de atratividade do Ensino Médio para os alunos: muitos deles têm como objetivo o ingresso em um curso superior (Silva, 2003) e veem o Ensino Médio como um mero interlúdio entre o Ensino Fundamental e a universidade. Outros buscam facilitar seu ingresso no mundo do trabalho, atividade para a qual a escola não está preparada.

Em documento de 2008, o Ministério da Educação menciona a crise pela qual passa o Ensino Médio. O diagnóstico aponta uma dificuldade de definir esse nível de ensino como propedêutico ou profissionalizante. Ou seja: deve-se valorizar uma formação geral ou uma formação voltada para o trabalho?

A recomendação do Ministério da Educação (2008) é de que se adote o modelo do Ensino Médio integrado. Isso significa que podemos estar voltando ao que foi proposto pela lei 5692/71: a obrigatoriedade da formação profissional – embora a leitura que se faz dessa recomendação, no momento, não identifica um Ensino Médio voltado exclusivamente para a profissionalização. A ideia é que:

O Ensino Médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do Ensino Médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. (Brasil, Ministério da Educação, 2008, p. 8)

O risco é que, por meio de uma tentativa de integração de objetivos que são historicamente distintos, o Ensino Médio permaneça sem identidade definida e continue sem oferecer instrumentos que possibilitem à grande maioria da população ingresso no trabalho em postos mais qualificados.

8.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)

As diretrizes do Ensino Médio foram definidas após a publicação da LDB de 1996 e servem como referência para a construção dos novos currículos do antigo segundo grau. A Câmara de Educação Básica (CEB), que já havia definido as diretrizes do Ensino Fundamental, foi a responsável pelo desenvolvimento do modelo de funcionamento do Ensino Médio. A resolução número 3 de 266/98 contém essas novas diretrizes, acompanhadas pelo parecer CEB número 15/98, que dá um grande destaque para a discussão sobre o trabalho, já que LDB ressalta a importância deste tema no Ensino Médio. O parecer apresenta a questão da seguinte forma:

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35 (da LDB), aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será *básica*, ou seja, *aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho*. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, *em todos os conteúdos curriculares*. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, p. 70)

Portanto, o trabalho passa a ter lugar de destaque no Ensino Médio, não compondo uma formação única, mas pela integração das várias disciplinas. Deve-se perguntar se a atual estrutura do Ensino Médio consegue dar conta desta tarefa e se a Orientação Profissional pode ser um instrumento para auxiliar este processo.

Algumas experiências de Orientação Profissional em escolas privadas (UVALDO e SILVA, 2001) e em escolas públicas tecnológicas têm se utilizado de uma possibilidade aberta pelas Diretrizes do Ensino Médio para inserir na grade curricular uma disciplina que lide com a escolha profissional. Esta possibilidade foi criada quando as novas diretrizes determinaram uma base de disciplinas comuns no Ensino Médio que deve ocupar no mínimo 75% da carga horária; os 25% restantes cabem à parte diversificada do currículo.

As disciplinas devem ser criadas levando-se em consideração as peculiaridades da escola e da comunidade onde esta se insere. As escolas mencionadas acima criaram uma disciplina de Orientação para o Trabalho, que procurava integrar as questões sobre a inserção no mundo do trabalho e as escolhas que devem ser realizadas, auxiliando na criação de um projeto profissional. Estes são projetos interessantes, mas que dificilmente funcionariam em grande escala, pois resolvem problemas localizados, de determinadas comunidades, sendo este um dos princípios das diretrizes do Ensino Médio. Como será enfatizado mais à frente, não é possível pensar em estratégias únicas para criar políticas públicas em Orientação Profissional: deve-se considerar a realidade histórica e a origem sócio-econômica do grupo com o qual se pretende trabalhar e deve-se pedir a participação dos pais e das instituições no cotidiano escolar. Isso acarreta na criação de estratégias específicas para as diversas comunidade onde se pretende trabalhar.

De acordo com o parecer 15/98 da CEB, os objetivos do Ensino Médio são amplos porque visam criar alternativas para os sujeitos:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (Brasil, Ministério da Educação, 1999, p. 72)

Uma questão delicada, tratada neste trecho das diretrizes curriculares do Ensino Médio (DCEM), refere-se à contradição que existe entre a *constituição de pessoas mais*

aptas à mudança e de pessoas *mais autônomas*. Há uma diferença sutil entre ser uma pessoa que se adapta a qualquer situação e circunstância e ser alguém com mais autonomia. A adaptabilidade é uma característica valorizada no mundo do trabalho; porém, isso pode minar a capacidade de criação e a autonomia da pessoa, que passará a vida respondendo às demandas externas. Daí a necessidade de se pensar o jovem a partir da noção de sujeito de direito, que tem acesso aos meios de tornar realidade a sua cidadania e usufruir dela, que pode, com suas decisões, emancipar-se psicossocialmente. Ou seja: um jovem que não se adapta às situações e que busca participar das mudanças sociais que são necessárias fazer.

O parecer 15/98 trata também da importância da construção da identidade do jovem, tema importante para a área de Orientação Profissional, explorado por diversos autores, como Bohoslavsky (1981, 1983, 2001), Super (1976, 1980, 1985), Guichard (1995, 2001), dentre outros.

A escola é um espaço prioritário e determinante na construção das trajetórias profissionais. Em um trabalho anterior (SILVA, 2003), estudei a construção de identidades em escolas públicas e privadas, por meio do conceito de Guichard (1995, 2003) e Fonseca (1994) de projetos profissionais, que são as formas como as pessoas organizam suas trajetórias ocupacionais e que implica no exercício de colocar-se no futuro, como alguém a se construir. A escola desempenha um papel importante nessa imagem de futuro, na medida em que concebe os alunos como portadores *a priori* de determinadas competências, pela relação entre alunos, professores e coordenadores, pelas notas que recebem e por outras atividades desenvolvidas na escola. A escola congrega um conjunto de valores que são transmitidos a seus alunos, que por sua vez expressarão estes valores nas suas escolhas e projetos profissionais.

O parecer 15/98 da CEB vê a importância da escola na construção das identidades e afirma que a escola deve favorecer a construção de identidades de seus alunos:

Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do**

direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (Brasil, Ministério da Educação, 1999, p. 78)

A identidade tem um papel de destaque na formação do novo Ensino Médio e deve ser constituída autonomamente. Os jovens devem se construir como cidadãos com direitos, capazes de realizar escolhas profissionais que levem em conta a sua história e o seu lugar social, o que é o caminho da emancipação psicossocial.

Na produção acadêmica acerca do tema políticas públicas em Orientação Profissional e políticas públicas, há dois grupos com posições distintas, teórica e tecnicamente. Um desses grupos é liderado por Watts (1996, 2001, 2004) e Sultana (2006, 2008), cuja preocupação básica é diagnosticar e propor soluções para a Orientação Profissional em um contexto de crise do estado de bem-estar social na Europa. O outro grupo, do qual Blustein (2006) é o maior expoente, tem a marca teórica do campo sócio-cognitivista, preocupa-se em discutir as barreiras impostas à escolha da profissão e resgata as concepções de Parsons (2005) a respeito da justiça social e sua relação com a Orientação Profissional. Acredito que uma proposta articulada dentro do campo do construcionismo social, que tem como cenário os direitos humanos, expande as duas posições dominantes na área.

A apresentação dos trabalhos descritos anteriormente aponta para a necessidade da criação de uma terceira via no campo das políticas públicas em Orientação Profissional, que será mais à frente, na conclusão do presente trabalho.

9. Método

Na perspectiva de uma proposta de Orientação Profissional para as escolas públicas de ensino médio, levando em consideração, os diversos cenários das instituições de ensino esta pesquisa pretendeu estudar dois públicos distintos das escolas públicas.

Uma das escolas estudadas, chamada de escola A, localiza-se em um bairro de classe média na zona oeste da cidade de São Paulo, tem acesso mais facilitado a transporte, a postos de trabalho, a universidade pública e outras privadas, é reconhecida por ser uma das escolas da rede administrada pela Secretaria de Estado da Educação que mais aprova alunos nos vestibulares das escolas públicas de São Paulo.

A outra escola pesquisada, chamada escola B, fica no Município de Osasco, na região da grande São Paulo, próximo do rodoanel⁷, em um bairro pobre exposto à violência, onde a vulnerabilidade social dos jovens pode ser destacada. Na região não existem universidades próximas, não há possibilidades de emprego e os jovens estão expostos ao tráfico.

Apesar das escolas ficarem próximas (a distância entre elas é cerca de 16 quilômetros), expressam realidades sociais muito distintas.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por trabalhar com diversos atores da escola envolvidos no processo de construção de projetos profissionais: alunos, coordenadores pedagógicos, professores. Acredita-se que para criar políticas públicas é importante abordar os principais atores do contexto escolar, tendo uma visão ampla do processo.

Para a investigação da situação problema utilizou-se uma abordagem qualitativa, pois, além de descrever as estratégias utilizadas em Orientação Profissional nas escolas, pretendeu-se possibilitar a exploração da vida cotidiana e a decodificação do lugar que a pessoa ocupa na sociedade (PAIVA, 2006).

⁷ O rodoanel é uma via que circunda a cidade de São Paulo atravessando vários municípios e que interliga as principais estradas que chegam ao município de São Paulo.

Foram utilizadas duas estratégias metodológicas distintas nas escolas pesquisadas, abaixo segue uma descrição do trabalho feito em cada escola e a:

Escola A

- a. Entrevista semi-dirigida com coordenador pedagógico do ensino médio;
- b. Questionário aplicado a alunos do terceiro ano do ensino médio;
- c. Grupo focal com professores do ensino médio.

Escola B

- a. Entrevista individual utilizando a cena com coordenadora pedagógica do ensino médio;
- b. Questionário aplicado a alunos do terceiro ano do ensino médio;
- c. Entrevista em grupo utilizando a estratégia da cena com alunos do ensino médio;
- d. Entrevista utilizando a estratégia da cena com professores do ensino médio.

Descrição e estratégias de pesquisa utilizadas na escola A

Os dados da escola A foram coletados entre novembro e dezembro de 2004, como parte do projeto de pesquisa “*Transição da educação para o trabalho e construção de projetos profissionais na comunidade escolar: parâmetros para a elaboração de um modelo de Política Pública em Orientação Profissional no ensino médio*” financiado pela FAPESP (LEHMAN et al., 2005).

A escolha da escola A ocorreu por esta ser uma escola tradicional, reconhecida na sua comunidade como de qualidade, como se pode observar na entrevista com os professores, coordenador e no questionário aplicado aos alunos. Situada numa região de São Paulo onde a população tem acesso a trabalho e educação, é uma das escolas que mais encaminham alunos para atendimento no Serviço de Orientação Profissional da USP, ou seja, está mobilizada com o tema.

A escola A localiza-se em um bairro de classe média da região sudoeste de São Paulo, no limite da cidade (próximo de outros municípios da Grande São Paulo) e próxima de bairros de classe alta.

Segundo os professores do período manhã e da tarde entrevistados no grupo focal, os alunos têm diferentes origens sócio-econômicas, sendo que há alunos do próprio bairro – que têm pais com escolarização elevada – e alunos dos municípios vizinhos ou de regiões mais periféricas – cujas famílias possuem escolaridade mais baixa. Ainda segundo a ótica dos professores a escola é “referência” na região, o que indicaria uma qualidade melhor de ensino e uma procura maior pela comunidade, o que levou à existência de “vestibulinho” para ingresso em anos anteriores, como citado pelos professores

A escola caracteriza-se por uma boa estrutura física, prédio antigo e bem conservado; boa área de circulação; presença de espaços adequados para atividades esportivas, conta com duas quadras, uma delas coberta e com arquibancada; salas de aula em boas condições; biblioteca; sala dos professores espaçosa; área verde ao redor do prédio da escola, formando um pequeno bosque.

A opção por pesquisar alunos da terceiro ano do ensino médio ocorreu por ser esse o período em que as questões de prosseguimento do estudo e inserção no trabalho são mais acentuadas, estando em maior evidência a elaboração do projeto profissional.

Entrevista individual com coordenador pedagógico

Além do grupo focal com professores, o coordenador pedagógico responsável pelo terceiro ano do ensino médio foi entrevistado individualmente.

As entrevistas nesta pesquisa foram semi-dirigidas, sendo utilizado um roteiro de pesquisa (anexo Q) que tratou de abordar os temas: escolarização dos alunos, projetos profissionais, raça, programas de Orientação Profissional na escola e propostas para um programa de orientação na escola.

A entrevista com o coordenador pedagógico durou aproximadamente 1 hora e foi realizada na sala do próprio coordenador.

Questionário aplicado aos alunos da terceira série do ensino médio

Foi desenvolvido um questionário (anexo R), a partir do proposto pelo autor em outro trabalho (SILVA, 2003) que foi aplicado nos alunos do ensino médio na escola A. Optou-se pelo questionário com questões abertas e fechadas para que se tenha uma ampla gama de respostas e para que houvesse uma visão mais ampla dos alunos a respeito da escolha da carreira e projetos profissionais.

A pesquisa foi realizada com alunos de oito salas da 3ª série do ensino médio da manhã, sendo que havia em média 45 alunos matriculados por turma, foram aplicados 243 questionários, que compõem o universo do trabalho.

O grupo focal como estratégia de pesquisa

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que, segundo Carlini-Coltrim (1996, p. 286) “pode ser utilizada no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço”.

O grupo focal foi criado por Merton (MERTON; KENDAL, 1955; MERTON, 1987) e recebia o nome de entrevista focal, poderia ocorrer tanto em grupo quanto individualmente e as primeiras aplicações estavam relacionadas a avaliar o impacto das rádio novelas nos Estados Unidos, sendo utilizado posteriormente pelo exército americano para avaliar o impacto que as estratégias de guerra exerciam sobre os norte-americanos.

Segundo Flores e Alonso (1995), o grupo focal origina-se nas intervenções não diretivas dos anos 30, sendo citada como técnica de pesquisa a partir dos anos 50, passando a ser utilizada desde os anos 50 nas pesquisas ligadas ao marketing, e a partir dos anos 1980 nas pesquisas em saúde e educação.

Essa estratégia de intervenção é adequada para trabalhos nos quais se pretende levantar valores de um grupo razoavelmente bem definido, avaliar um projeto de intervenção, criar um instrumento a ser utilizado em uma pesquisa quantitativa ou definir de forma mais adequada um campo de pesquisa, acerca do qual se tenha pouca informação. Essa estratégia possibilita a observação da convivência de posturas diferentes e formas distintas de se encarar uma mesma questão sem que um ponto de

referência exclua o outro. Não há a busca de consensos dentro do grupo, mas evidências de conflitos, ambivalências e incongruências entre os participantes

Deve-se estar atento a algumas questões para a condução do grupo.

- **Preparação:** deve se preparar um roteiro para a entrevista, deverá ser feita a gravação, por isto é interessante que haja duas pessoas para conduzir o processo. Para Flores e Alonso (1995), não há um número mínimo de grupos a ser realizado, isto depende da pesquisa.
- **Composição:** de quatro a dez pessoas, que, preferencialmente, não se conheçam, garantida uma certa homogeneidade que depende dos objetivos da pesquisa. Flores e Alonso (1995) afirmam que não deve haver uma reprodução estatística de todas as populações dentro do grupo, mas que todos os segmentos do objeto de pesquisa estejam presentes.
- **Condução:** a duração média do grupo é de 1 hora e 30 minutos, mas o fundamental é que não se prepare um roteiro longo demais e que disperse os participantes. O coordenador deve preservar o foco da entrevista e conduzir o trabalho de forma que todas as posições a respeito do tema surjam. Ainda cabe ao coordenador cuidar para que o grupo não seja dominado por algumas pessoas, garantindo espaço para todos.

O grupo é uma estratégia interessante de pesquisa, se comparado às entrevistas individuais, pois o diálogo ativa a memória e as experiências dos participantes, possibilitando o confronto de pontos de vista, criando um ambiente de influência e permeabilidade de opiniões como nas situações reais.

O roteiro utilizado no grupo de professores da escola A (anexo Q), foi o mesmo utilizado com o coordenador pedagógico, e foi elaborado a partir dos eixos principais da pesquisa: escolarização, trabalho, gênero e projetos profissionais, cor da pele e projetos profissionais e propostas de Orientação Profissional na escola.

O grupo focal foi realizado durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e teve duração de aproximadamente 55 minutos. O convite foi feito aos 18 professores que participaram do HTPC, sendo que destes, cinco professores aceitaram participar da entrevista, tendo assinado o termo de consentimento informado. A entrevista foi gravada e transcrita, o grupo focal foi realizado em uma sala de aula desocupada naquele horário, ocorrendo sem interrupções.

Estratégias de pesquisa utilizadas na escola B

Os dados desta pesquisa foram levantados durante o segundo semestre de 2009. A escola fica localizada na periferia de Osasco, próxima de uma avenida importante no bairro. O ensino médio é oferecido no período da manhã e à noite, há três turmas de 3o ano no período da noite e 1 no período da manhã. Os alunos participantes são do período noturno.

A região não oferece oportunidade de trabalho para os alunos, há basicamente pequeno comércio, salões de cabeleireiro, padarias, mercados. A distância até o centro de Osasco é de cerca de 10 quilômetros.

Quando foi realizada a primeira visita à escola a impressão foi muito ruim. O prédio estava em reforma, mesmo com as aulas em andamento, o piso fora retirado e havia muita sujeira e entulho. Quando as entrevistas foram realizadas o espaço já estava melhor organizado. Há dois blocos de prédios com um espaço vazio dividindo os blocos, conta com uma quadra coberta recém reformada. Contudo há problemas de espaço, as salas não têm boa acústica, há muito barulho vindo do pátio, o que dificulta as aulas e também a coleta de dados com os alunos desta pesquisa, realizada em sala de aula.

Cada turma do ensino médio conta com cerca de 40 alunos matriculados, havia 135 alunos no terceiro ano do ensino médio à noite, não foi possível saber quantos eram os alunos no período da manhã. Mas o número de alunos que frequenta as aulas é menor, segundo relato de professores, cerca de 1/3 dos alunos são evadidos ou transferidos que não comparecem à aula.

No dia em que o questionário foi aplicado havia cerca de 60 alunos do terceiro ano do ensino médio presentes, sendo que 36 aceitaram participar da pesquisa.

O sujeito em Cena

Paiva (2000a, 2000b, 2006) propõe uma estratégia metodológica para programas de intervenção e pesquisa no campo da sexualidade, mais especificamente de prevenção contra DSTs/AIDS e caracteriza esta metodologia como “um instrumento para coleta de dados e, ao mesmo tempo, para a ampliação da consciência e para a ação” (PAIVA, 2006, p. 25). A autora marca que há necessidade de se criar estratégias que façam com que a pessoa não seja reduzida à condição de “objeto de intervenção”, ou consumidora de preceitos para a vida saudável, e seja concebida pelos técnicos como sujeito de

direitos. Ou seja, conceber a pessoa capaz de assumir seus projetos, um lugar político e social, ser sujeito que deixe de ocupar mecanicamente posições lhe são atribuídas em função de sexo, raça, escolaridade e outros. Para Paiva (2006) as pessoas devem ser concebidas nas intervenções psicossociais no lugar de *sujeitos-cidadãos*.

A *entrevista em cena* é uma estratégia que está inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1989), que propõe justamente a articulação do sujeito, de seus sonhos, desejos, projeto de felicidade, com a sua realidade social e política. Essa metodologia também tem influência marcante do psicodrama, no modo de investigar a maneira como a pessoa se percebe em determinados contextos. Outra importante fonte para a proposta da *entrevista em cena* são as concepções do construcionismo social (Paiva, 2000a, 2000b, 2006), em especial do campo dos estudos de gênero e sexualidade, trabalho de pesquisa e intervenção onde o foco é a cena. Contrasta com abordagens que focalizam “atitudes, crenças, comportamento, opiniões” dos participantes de pesquisa. O foco na cena tem contribuído para o trabalho no quadro dos direitos humanos e da vulnerabilidade individual e coletiva. Segundo Paiva (2006) quanto maior a exposição à violência simbólica e estrutural a pessoa for exposta maiores serão as dificuldades para a pessoa ocupar-se de sua saúde e da exposição aos fatores de risco.

Pode-se fazer uma analogia no campo da educação e do trabalho, quanto menos a pessoa for vista, e entender-se, como portadora de habilidades e competências (Guichard, 1995, 2001) e, portanto, estiver mais vulnerável socialmente, menores serão as suas chances de prosperar educacionalmente, ter acesso a oportunidades e ocupar postos mais qualificados no mercado de trabalho. O jovem do ensino médio está exposto à situação da violência pelo silêncio da escola, dos professores e agentes educacionais quanto ao seu futuro profissional para além do diploma. O aluno, por outro lado, não representa a si mesmo como portador de competências e habilidades dignas menção (SILVA, 2003), o que pode levar ao fracasso, tanto na escola quanto no trabalho.

Paiva desenvolve a *entrevista em cena* para aumentar a densidade da compreensão da complexidade dinâmica da vida cotidiana, para que, junto dos participantes, se decodifique seus desejos e projetos encarnados em contextos intrasubjetivos concretos. As pessoas ampliam sua compreensão e consciência com colaboração do técnico e seus saberes, sobre o contexto sócio-cultural e o cenário intrasubjetivo concreto em que suas cenas cotidianas acontecem. É uma tecnologia que surge inicialmente para investigar o sujeito sexual, para que a pessoa amplie a sua consciência, pessoal e social, do lugar que ocupa, das suas ações cotidianas, como

vivencia sua sexualidade e que possa afirmar-se como sujeito de direitos, ou sujeito sexual. Essa tecnologia assume outras aplicações, sendo utilizada não apenas no campo da sexualidade, mas em intervenções na clínica, em hospitais, educação, onde essa ampliação de consciência é importante. Pode-se pensar, analogamente, no “sujeito da escolha”, que, como o sujeito sexual, deve assumir seus desejos, aspirações e reconhecer o contexto sócio-cultural e institucional de suas trajetórias e os grupos aos quais pertence.

O foco da cena utiliza as noções de cenário e *scripts*. A proposta inclui fazer com que a pessoa traga cenas densamente descritas de seu cotidiano e coloque-se em diferentes situações (cenas) e os cenários e scripts vão se intercalando.

Para entender a *entrevista em cena* há três conceitos importantes: cena, cenário e scripts. Segundo Paiva (2000a, 2000b, 2006) a cena é sempre única, a forma como a pessoa negocia a relação sexual, como o professor se relaciona com o aluno, a maneira como um filho conversa com o pai, são sempre organizados de maneira que não se repetem, embora possa haver semelhança com situações já vivenciadas.

O cenário seria a forma como a cena se organiza, como os atores se dispõem, as situações se colocam. Os scripts seriam a maneira e as ações que a pessoa executa quando posta em um determinado cenário, ou seja, faz parte de nosso repertório agir de determinada maneira com nosso filho, com o aluno, ou professor, com o parceiro sexual.

Scripts são roteiros para a ação que são aprendidos ao longo do processo de socialização, por exemplo, o feminino e o masculino são incorporados pelas pessoas não apenas no plano simbólico, as especialmente no plano de suas performances.

Nesta pesquisa utilizou-se a entrevista em cena para investigar a maneira como coordenadores pedagógicos, professores e alunos representam e vivenciam em seu cotidiano as escolhas ocupacionais e a construção de projetos profissionais, os cenários onde ocorrem as cenas concretamente vividas intrasubjetivamente. Ainda pretendeu-se investigar como as dimensões de gênero, raça, origem social determinam como os alunos percebem as suas aspirações profissionais e como os professores também as enxergam.

A utilização da cena na entrevista, ou entrevista em cena pode ocorrer individualmente ou em grupo, como no caso da entrevista aberta e em profundidade, a duração da entrevista não é prevista. Neste trabalho as entrevistas duraram entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas e 30 minutos.

Entrevista em cena na escola B

Foram mantidos contatos telefônicos e realizadas visitas em três escolas do município de Osasco. A seleção das escolas considerou a localização (todas na periferia de Osasco) e o interesse em participar da atividade proposta. Das três escolas cotactadas uma delas mostrou interesse em participar dentro do formato da pesquisa. As visitas à escola e o desenvolvimento da pesquisa ocorreram durante os meses de agosto e novembro de 2009.

Houve uma diretriz básica para a condução das entrevistas com a coordenadora pedagógica, alunos e professores, transcorrendo nesta ordem:

- a) Cenário – descrição do cenário da escola e do entorno, possibilidades de trabalho e educação.
- b) Cenas – os envolvidos destacam algumas cenas importantes no cotidiano escolar, apareceram cenas ao longo da entrevista.
- c) Condução da entrevista – refere-se à sequência do roteiro de entrevista, onde havia diálogo sobre os temas propostos.
- d) Sugestões de atividades de Orientação Profissional – este era o encerramento do processo, solicitação de sugestões de atividades.

Para a condução das entrevistas utilizou-se um roteiro com a coordenadora pedagógica e com os professores (anexo S) e outro com os alunos (anexo T).

A entrevista individual com a coordenadora pedagógica ocorreu em uma sala que tinha função de armazenar livros e apostilas, além de servir como local de reunião dos professores, algumas interrupções, mas não prejudicaram o andamento do trabalho.

A entrevista com os alunos foi conduzida por um pesquisador e duas pesquisadoras, sendo que uma delas ficou responsável por cuidar da gravação e evitar interrupções durante a entrevista. O espaço cedido para a entrevista com os alunos foi uma sala de aula, houve uma turma que manifestou interesse em participar do processo e foi composta por 8 alunos e 6 alunas e durou cerca de 2 horas e 30 minutos. A sala tinha uma péssima acústica e os alunos de outras turmas ficavam circulando entre as salas e algumas vezes interromperam a entrevista. Em parte da entrevista uma professora ficou na sala, mas isto não inibiu os alunos participantes. Esta entrevista foi muito desgastante,

em função do barulho de dentro e de fora das salas de aula e da agitação de parte dos participantes do grupo.

Para a realização da entrevista com os professores foi cedido um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), havia 5 professores, apenas 2 lecionavam no ensino médio e se dispuseram a participar da pesquisa, eram dois homens, foi utilizada a mesma sala da entrevista com a coordenadora pedagógica.

Questionário aplicado aos alunos do terceiro ano do ensino médio.

Solicitou-se que os alunos preenchessem um questionário (anexo U), cuja proposta foi investigar como os alunos contruíam as suas escolhas profissionais. O formato e conteúdo deste questionário foi o mesmo do utilizado na escola A, com a inclusão do tema cor. A aplicação do questionário ocorreu nas três salas do período noturno do ensino médio, sendo que 36 alunos aceitaram responder às perguntas. O dia da aplicação foi muito confuso, os alunos não paravam em suas salas, circulavam nos corredores e entravam nas outras turmas. Deve-se questionar quais os alunos que compõem esta amostra, pode-se considerar que participaram os alunos que estão mais envolvidos com um projeto educacional, que frequentam as aulas. Um dos professores chegou a mostrar o seu diário de classe e nele foi possível perceber que cerca de um terço dos alunos não tinha nenhuma frequência.

O questionário foi aplicado apenas a alunos que não participaram da entrevista em cena. Porém para estes alunos que estavam na entrevista solicitou-se que respondessem a um outro questionário, avaliando o processo da entrevista (anexo V).

Análise dos resultados

O procedimento de análise do grupo focal, da entrevista em cena e da entrevista individual foi o da análise de conteúdo de Bardin (1977), recomendado, no caso do grupo focal, por Westphal (1992) e Carlini-Cotrim, (1996). Os dados levantados foram comparados às principais conclusões do questionário, que continha perguntas abertas avaliadas pela análise de conteúdo.

Algumas fases foram importantes na interpretação dos resultados:

Escuta das gravações das entrevistas: a gravação de cada entrevista foi ouvida, sem a preocupação de criar relações entre as falas.

Leitura das transcrições: seguiu-se um período de análise da transcrição de todo o material de pesquisa, onde se leu separadamente cada uma das entrevistas e buscou-se estabelecer articulações entre as diversas falas utilizando como referência os grandes eixos de conteúdo e análise descritos abaixo.

Tabulação do questionário: os dados dos questionários aplicados aos alunos foram tabulados e quantificados sendo criadas categorias para interpretação das perguntas abertas procedendo a análise temática de conteúdo

Redação dos resultados: finalizado o processo de leitura e análise do questionário iniciou-se a redação dos resultados, articulados em função dos eixos de análise.

Foram estabelecidos cinco grandes eixos que serviram de guia para a interpretação dos resultados, há um sexto eixo utilizado na escola B composto pela descrição das cenas e dos cenários, são eles:

- **Gênero:** como os professores, coordenadores e alunos compreendem a diferença entre homens e mulheres e a organização social segundo o gênero na criação de projetos profissionais; como ocorre a distinção entre profissões masculinas e femininas; divisão sexual do mundo do trabalho e das escolhas permitidas para homens e mulheres;
- **Trabalho:** como a categoria trabalho apareceu entre os alunos e entre professores e orientadores educacionais, representações do trabalho; forma como a escola encara a preparação para ingresso no mercado do trabalho e se esta questão se coloca na relação com os alunos; papel que o trabalho vem a desempenhar na vida dos alunos;
- **Escolarização:** como os atores do processo educacional compreendem o processo de continuidade dos estudos; quais as possibilidades de educação que se abrem ao final do ensino médio; como estas opções são vistas pelos alunos; onde

pretendem estudar; relações que estabelecem entre escolarização e ingresso no mercado de trabalho.

- **Raça e cor da pele:** como são percebidas/vividas as diferenças de escolha profissional em função da raça e cor da pele; situações de preconceito vivenciada em função da cor da pele.
- **Escola e projeto profissional:** como os professores e orientadores imaginam o projeto profissional dos alunos; forma como os projetos são articulados a partir destas definições; sugestões de atividades no campo da Orientação Profissional.
- **Cenário e cena:** na escola B aprofundamos as entrevistas utilizando a estratégia da cena, que são descritas integralmente no início de cada entrevista, assim como o cenário. A análise da cena contou com uma interpretação, à luz do construcionismo, da maneira como alunos, professores e a coordenadora pedagógica apropriam-se do cotidiano da escola e representam os projetos profissionais de seus alunos.

Cuidados éticos

Inicialmente as escolas, por meio de seu diretor, foram convidadas a participar da pesquisa, uma carta foi apresentada com os objetivos e a estrutura da investigação (anexo X). Uma cópia da carta foi oferecida ao diretor e outra assinada e mantida com o pesquisador.

Então foram convidados os interessados em participar da pesquisa, foi entregue uma carta com informações sobre o projeto, e as condições de desenvolvimento da pesquisa (anexo Z).

Os professores foram informados sobre a pesquisa e convidados a participar durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os alunos foram convidados a participar em sala de aula. O coordenador pedagógico, que foi o primeiro contato estabelecido nas escolas, foi convidado a participar na visita à escola.

Antes do início dos procedimentos de pesquisa foi oferecido aos participantes uma explicação sobre a pesquisa, informando que as entrevistas seriam gravadas e o

questionário seria anônimo. Tanto a escola quanto os entrevistados seriam tratados anonimamente no relato da pesquisa, sendo garantido às pessoas o direito à recusa em participar, mesmo após iniciado o trabalho de levantamento dos dados.

Essa pesquisa teve riscos mínimos para os sujeitos, para os jovens da escola, participantes ou não da pesquisa, foi oferecido encaminhamento para atendimento em Orientação Profissional em instituições públicas e gratuitas. Foi garantida uma devolutiva dos resultados da pesquisa, caso haja interesse por parte dos entrevistados. Uma devolutiva dos resultados foi feita na escola A. após a pesquisa, esperamos manter contato com a escola B durante o ano de 2010.

10. Resultados

10.1 Resultados escola A

10.1.1 Entrevista com o coordenador pedagógico

A escola A contava com um coordenador pedagógico e uma diretora que ingressaram havia cerca de um ano antes da pesquisa. Esta era a primeira experiência do coordenador pedagógico, que tem formação em química e pedagogia, tendo sido também professor na mesma e em outras escolas.

1. Escolarização

Uma das principais características da unidade escolar apontada pelo coordenador pedagógico era o fato dela ser reconhecida na comunidade pelo número de alunos que ingressam no ensino superior, o que a diferenciava de outras escolas públicas nas quais ele trabalhou.

É, essa escola, eu trabalhei em várias escolas. Aqui (...) é uma escola bem diferenciada em relação a isso. Até pela clientela que se atende é bem heterogênea, mas que tem uma fatia grande de classe média, classe média alta, passou pela escola. É uma escola que tem uma tradição nisso. É uma escola que ao longo do tempo ela foi se firmando como uma escola voltada para o vestibular, para a universidade, então, uma boa parte dos alunos (...) que eu não sei se é uma parcela significativa, não consigo ainda codificar isso pelo tempo que eu estou aqui, mas você percebe que tem um número de alunos muito maior do que em outras escolas por onde eu passei, que realmente vão para a universidade. Uma grande parte para universidades particulares, universidades pagas.

Portanto, a expectativa da comunidade, incluindo alunos, professores e pais era de que fossem enfatizados os conteúdos importantes para ingresso no curso superior. O coordenador pedagógico era contrário a esta ótica, ressaltando que há um esforço para

mudar os rumos da escola, embora ainda houvesse pessoas favoráveis a um modelo reconhecido pela comunidade, focando o ensino na preparação para o vestibular.

naquele período, por exemplo, a escola estava bem voltada para coisa do vestibular, então o conteúdo era muito importante, o discurso acerca do trabalho era muito importante, né, da inserção. Hoje em dia, a gente está num momento de transição, mas eu vejo que esse discurso oscila, ora vem uma preocupação com a aprendizagem do aluno, ora vem uma preocupação do que vai acontecer com ele lá fora. Ora, tem uma preocupação de dar uma boa formação, uma formação pra ele, ora vem uma preocupação em adequar a formação dele ao que o mercado exige. Então isso ainda tem, uma oscilação. Não está claro ainda qual é o projeto da escola diante disso. Eu não sei se você quer a minha visão sobre isso, ou se você quer a minha opinião sobre isso, ou se seriam as duas coisas.

A escola encontrava-se neste período de revisão, de mudanças, ora tendendo para uma maior ênfase no conteúdo, ora para uma preocupação maior com a formação. O coordenador disse que ainda havia professores que funcionavam apenas na perspectiva do conteúdo, embora fossem poucos. O estabelecimento do vestibular como meta principal dos alunos que cursam o ensino médio caracterizava um problema para o coordenador principalmente em relação àqueles alunos que não conseguiam ser aprovados no vestibular, ou seja a escola acabava atendendo a expectativa apenas de parte de seus alunos, aqueles que não prosseguiram seus estudos no ensino superior ficavam sem projetos educacionais futuros.

O ensino técnico pareceu não ser uma opção para a maioria dos alunos da escola, embora o entrevistado afirmasse que alguns alunos o faziam, conciliando a formação regular do ensino médio e o técnico. O coordenador não colocou o técnico como uma segunda opção, como o caso dos professores que priorizavam o ensino superior, mas aponta a desinformação dos alunos como fator que restringiria o leque de opções para progressão no ensino.

O curso técnico, a pequena procura que eu tenho são alunos de primeiro ano, alguns alunos de primeiro ano que quando entraram aqui já estavam visualizando entrar em Escolas como o G..(nome de

escola técnica da região). Aqueles que entram acabam fazendo os dois cursos, o curso técnico e continua aqui, alguns poucos, esse ano eu acho que tive uma ou duas transferências daqui para o G. para fazer o médio e o técnico lá junto. Fora isso, chegou no segundo ano não, não, não entrou efetivamente no curso técnico, o assunto morre, então eu não vejo muitos alunos de terceiro que estão pensando em fazer curso técnico após concluir o terceiro, ou mesmo cursos tecnológicos, muitos falam, mas não têm dimensão de qual curso tecnológico ou qual curso superior, então fica meio parecendo que tudo é curso superior, não tem muito claro isso para eles. A diferença, exatamente.

O coordenador disse que não conseguia quantificar a escolha dos alunos por cursos superiores específicos, mas percebia entre eles uma preferência maior pelos cursos pouco tradicionais, como turismo, moda, hotelaria. É interessante notar que os mesmos cursos foram citados pelos professores que participaram do grupo focal, porém, ao responder o questionário, os alunos mencionaram carreiras mais clássicas como Administração, Direito, Pedagogia.

2. Trabalho

O coordenador afirmou que se deparou com uma situação nova nesta escola, em relação às suas experiências anteriores, pois há um grande número de alunos que trabalham no período da manhã.

Então de manhã tem os alunos trabalhadores, o que para mim é novidade. Eu estava acostumado a trabalhar em escolas com alunos trabalhadores à noite. E aqui não, tem um grande número mesmo de manhã, que sai daqui e vai trabalhar em loja, ou vai trabalhar em shopping, ou vai trabalhar em farmácia, em geral localizados em serviços e comércio.

O coordenador mencionou, ainda, a existência de dois públicos na escola: o dos alunos que já trabalhavam e o dos que pretendiam ingressar no curso superior. Os alunos da escola que trabalhavam, segundo o coordenador, estariam empregados no

comércio e não em trabalhos ditos braçais, outra característica de escolas na periferia onde ele já tinha trabalhado.

Também, um diferencial, que é um grande número de alunos aqui que trabalha em serviços, serviços, em comércio. Então eu tenho muitos alunos que já no segundo ano do ensino médio ou terceiro ano vão trabalhar em shopping center, vão trabalhar em geral em lojas, alguns que, que falam bem, que acabam ocupando este tipo de posto diferente de outros lugares onde eu trabalhei, onde os alunos acabavam trabalhando mais em empresas, fábricas, como auxiliar, como pedreiro, enfim.

O coordenador foi crítico quanto ao objetivo de a escola formar os alunos para o mercado de trabalho, afirmando que a formação não deveria ser voltada para uma adaptação, mas para que o aluno entendesse o seu papel e o funcionamento das relações de trabalho. Este tema não chegou a ser levantado pelos professores o que pode significar uma preocupação isolada da coordenação.

Eu acho que, obviamente, que a escola tem que abranger, então a gente não pode estar isolado do mundo, e o trabalho é uma parte dele. Então, por outro lado, eu vejo que às vezes se confunde um pouco o mundo do trabalho com o mercado. E aí tenta-se trazer para dentro da escola toda uma visão de mercado, tanto na sua parte gerencial, administrativa e pedagógica, como para formação dos alunos. Então muitas vezes a escola não tem claro qual é o seu objetivo, e ela cria um objetivo, a partir de uma demanda do mercado. Eu estou diferenciando mercado do mundo do trabalho....Porque eu acho que mercado é volúvel, mercado está muito orientado para, muito não, totalmente orientado para a questão do único, não tem a preocupação social, por assim dizer, o mundo do trabalho eu estou interpretando como uma fatia da vida do indivíduo, do coletivo, que não é. Então, o que eu percebo é isso, a escola, às vezes, fica tentando se pautar como o mundo do trabalho, eu acho isso muito complicado. Inclusive por quê? Muitas vezes não é uma postura crítica diante disso. Então eu não estou aqui preparando um aluno que vai lá fora e vai estar preparado para enfrentar a selva de pedra que é o trabalho, que é a

seleção, são os exames de seleção, enfim. Formá-lo criticamente para isso é uma coisa, que eu acho que é o caminho razoável, outra coisa é de repente eu começar a moldar o meu currículo para prepará-lo pra passar no exame de seleção x, y ou z, para exercer a função.

3. Papel da escola na construção do projeto profissional

Uma das preocupações do coordenador pedagógico era a ênfase excessiva por parte dos professores com o ingresso no vestibular. Como já mencionado, esta preocupação ocorria em função daqueles alunos que não conseguiam o ingresso em uma instituição pública ou os que não podiam pagar pelo ensino privado, ou seja, aqueles que não conseguiam prosseguir nos estudos.

Os professores ressaltaram, de fato, dentro do grupo focal, a importância de estudar. Para o coordenador o problema está na forma como essa preocupação apareceria no cotidiano da escola que por vezes correlacionaria diretamente a continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

Uma coisa que eu via muito na sala dos professores, do professor comentando que ele tinha falado com o aluno X, Y, Z, olha, sem estudar você não vai ser nada da vida. Olha, estudando desse jeito você só vai conseguir ser x coisa, entendeu? Então tinha um certo, um certo clima de que a preparação tinha que ser pra se dar bem na vida, se dar bem na vida é escolher uma profissão que rende bem.

Surge novamente o fato de a escola estava passando por mudanças, com a troca da direção e de professores, relatado várias vezes na entrevista. Em função desse período de transição o coordenador notava uma certa desarticulação entre atividades, os projetos eram mais isolados, como no caso específico do projeto de Orientação Profissional citado por uma professora e apontava que alterar essa situação levaria tempo.

Eu acho, as ações aqui, na verdade, não são só relacionadas ao tema, mas relacionada ao conjunto da escola. A gente tem um problema de desarticulação. Como eu te falei, a escola teve esta mudança, agora, há pouco tempo. Era uma escola muito fechada, muito voltada ao vestibular, muito centrada neste eixo, de olha, vamos colocar o

máximo de alunos que pudermos no ensino superior, sem se importar muito com os que sobram para fora. Ela deu uma guinada agora, nesse eixo, não diria que mudou de eixo, mas a gente está no conflito da mudança.

No que se refere à escolha profissional dois aspectos importantes foram apontados pelo coordenador. Um destes referia-se à escola como delimitadora de competências, por meio de notas, avaliações formais e informais de professores.

além de mexer com a questão da estima tem, estima no sentido mesmo do aluno achar que não tem capacidade, ou que tem capacidade, querendo ou não, o professor acaba diferenciando no tratamento. Acaba sendo mais, condescendente, atencioso, eu diria até amável com o aluno que vai bem e menos com o aluno, exatamente porque há uma visão de mérito muito forte que está por trás, aí de que quem não alcançou é porque não se esforçou.

Para o coordenador os alunos incorporam uma determinada posição no grupo, e, a não ser que haja um posicionamento do professor, tendem a quantificar a sua relação com o conhecimento a partir dos conceitos, notas.

4. Projetos de Orientação Profissional

O coordenador pedagógico falou da importância de incluir a Orientação Profissional na escola, principalmente por não haver uma forma mais sistemática de se trabalhar com as questões relativas ao trabalho.

Eu não consegui refletir sobre muitas coisas. Então eu não tenho uma idéia concreta de como fazer isso, o que eu sinto, e eu te falei isso nas primeiras conversas, é que eu acho que existe uma necessidade e uma demanda para isso. Inclusive de fazer isso de forma crítica, bem elaborada. Porque é um espaço que está vazio, que não está ocupado, e que aos poucos vem sendo ocupado exatamente pelo que eu acho de pior, que começa as empresas que oferecem um cursinho x, y, ou z, que no fundo esses cursinhos que eles falam, um brinde, um cursinho

gratuito de marketing pessoal, de orientação. Como é que se faz? No fundo eles usam isso para quê? Para pegar dados e pra no caso desse aluno para depois fazer outros cursos que a empresa oferece.

Um dos motivos para inserção de Orientação Profissional seria a falta de informações adequadas dos alunos sobre as possibilidades educacionais e de inserção profissional após o ensino médio.

... falta uma orientação, falta quem faça, eu acho que falta um pouco a preocupação também (...) de fazerem a diferenciação entre universidade, entre curso, entre faculdade isolada, entre um curso de graduação e um curso modular. Tem um grande número de alunos daqui que está entrando no curso modular. Curso de um ano ou dois anos. Eu acho que não tem muita clareza. O que passa para eles é: entrei na faculdade. Entrei no ensino superior. Mas não tem nem claro os níveis de formação e diferenciação.

Quando falou sobre a possibilidade de inserção da Orientação Profissional na escola, o coordenador disse que o ideal seria inseri-la na grade curricular, mas que isto não seria possível. A opção seria então desenvolver atividades extraclasse.

A grade curricular é muito apertada, muito rígida. Eles dizem que a gente tem autonomia para acertar a grade curricular, mas não tem. De outro lado tem todos esses anseios que eu já falei antes: dos professores, do vestibular e tudo mais, então não me permite que eu demande um tempo daquela disciplina x ou y pra trabalhar o assunto, então eu fico meio preso numa estrutura que não tem espaço para isso, e de outro lado há necessidade disso ser trabalhado. Sobra o quê? Na verdade, eu acho que sobra um pouco a possibilidade de fazer trabalhos extraclasse. Eu acho que é um pouco isso, o que eu estou chamando de trabalho extraclasse? É talvez no ano que vem, ao longo de um planejamento você estar montando um ciclo de palestras, enfim, um mural específico para divulgar informações, um grupo de discussão, uma vez por mês, para tratar do assunto, não sei, todas as coisas que de alguma forma eu vou ter que lidar, isso pra além da grade.

Segundo o coordenador pedagógico, os alunos o procuravam pontualmente, com dúvidas específicas sobre as possibilidades de profissão, e que sua atitude resumia-se a conversar com esses de forma individual, na medida da demanda.

Uma outra coisa que acontece também de forma segmentada, isolada, que alguns alunos procuram, nos procuram, para conversar, para desabafar, “não sei o que eu faço”, então acaba sendo muito mais do âmbito pessoal do que algo sistemático e planejado. Então, alguns professores que eles têm afinidade, acabam procurando, o professor acaba dando alguma orientação, dando uma dica de onde é que vai buscar. Mas não tem algo sistemático trabalhado dentro da escola, o que eu vejo é só isso, a escola é um pouco, a preocupação de alguns professores, de modelar o conteúdo dele, a escolha dos conteúdos, que no fundo é um pouco isso, em função da possibilidade de mercado de trabalho. Mas não vejo nisso, uma intenção de formação para o trabalho de orientação para, muito mais de modelação mesmo, ah, a escola é útil porque ela me dá conteúdos para trabalhar em qualquer coisa. Eu acho meio complicada essa idéia, não acho que seja esse o problema.

Alguns professores teriam uma preocupação maior em desenvolver atividades ligadas à Orientação Profissional. Foi citado o caso das professoras de Psicologia e História, mas o próprio coordenador mostrou desconhecimento sobre os detalhes das atividades desenvolvidas, o que caracterizaria a desarticulação das ações já mencionada pelo entrevistado.

A professora de psicologia em algum momento trabalha isso (...). Você trabalha com aquele assunto num determinado mês do terceiro ano, ou segundo ano, só. Eu não vejo um trabalho contínuo. Um trabalho de psicologia... É, mas no sentido vocacional, do trabalho, mas não tem sistematicamente, não tem um trabalho de orientação. Eu tenho uma professora de história que trabalha com o terceiro ano, ela tem uma preocupação grande em trazer informações sobre vestibular. Mas não tem um trabalho de fato, voltado pra orientação deles, em relação

da procura de trabalho. Em relação à escolha de profissão, a orientação do espaço público, isso não tem.

5. Cor da pele e diversidade na escola

O coordenador mencionou que há uma grande diversidade na escola, há presença de negros, orientais, filhos de nordestinos, mas afirmou que a escola tinha uma história “elitista”, já que ficava em um bairro tradicional de classe média, então afirmou que via situações de preconceito dentro da própria escola, mas que via diversidade nas relações, pelo perfil dos alunos e de suas famílias de origem. Entende que isto deveria ser a marca da escola pública, lidar com diversidade, que, segundo a fala do coordenador, podem transformar-se em adversidades.

Da forma como as pessoas, uma escola, como diz, que tinha toda uma história de elitização, no sentido mesmo de classificação, onde você percebe muito as pessoas, e aí estou falando pessoas mesmo tanto alunos como professores, como funcionários, como pais, traços muito fortes de racismo, inclusive. Vi várias passagens aqui em que eu identifico isso de forma muito clara. Ao mesmo tempo, além dessa questão, ao mesmo tempo é uma escola com diversidade, como todas as escolas públicas em São Paulo, com muitas adversidades, então com presença, é aqui com uma diversidade grande, porque eu já trabalhei em escolas que eram, tinha muitos negros, mas não tinham asiáticos. Aqui, aqui eu tenho muitos negros, tem asiático, tem brancos, tem filhos de nordestinos, migrantes nordestinos, é bem enfim, tem diversidade aqui, e você tem essa coisa, que eu estou te falando como esses traços de racismo.

O coordenador mencionou que os alunos se organizavam em função de afinidades, como música, e isto se sobreporia às diferenças de raça, etnia, econômicas. Relata ainda o fato dos professores terem dificuldades em lidar com a diversificação cultural.

6. Gênero e construção de projetos profissionais

Quando trata da questão do gênero no projeto profissional dos alunos afirma que não haveria diferenças claras nas escolhas de homens e mulheres, ou valorização de gênero na escolha dos alunos e alunas. Afirmou que também não havia uma valorização das mulheres enquanto alunas, fato que ocorreu em uma experiência anterior do coordenador, quando as alunas eram vistas como mais qualificadas, aplicadas.

Relata uma diferença de gênero na relação entre os professores, afirma que os professores teriam mais autoridade na relação com os alunos do que as professoras, e da divisão das atividades da escola ser em função do sexo.

até na coisa da autoridade dos alunos acabam respeitando muito mais a autoridade do professor do que da professora, acho que entre os professores ainda tem um pouco disso também, de que para o professor é a profissão, para a professora é a esposa que veio trabalhar...é aquela coisa mais sutil, uma coisa assim...você vai organizar festa, a decoração é a professora X, segurança é o professor X.

Outra diferença destacada na relação entre os professores seria referente à maior presença de mulheres que de homens. O coordenador relatou que esta era uma realidade na carreira docente, onde a maioria são mulheres, mas afirmou que isto estava mudando, relatando o maior ingresso de homens no magistério, fato observado na escola. As mulheres seriam maioria entre os mais velhos, porém entre os ingressantes os homens eram mais frequentes.

10.1.2 Questionário aplicado aos alunos da escola A

Os principais dados do questionário são apresentados levando em consideração as repostas mais freqüentes. As porcentagens foram calculadas levando em consideração o número de questões válidas, as repostas em branco foram consideradas inválidas.

Caracterização do universo de alunos

A média de idade dos alunos pesquisados foi de 17 anos e 5 meses (17,4 anos – DP 0,66), apresentando grande equivalência entre idade cronológica e série esperada. Apenas 10 alunos (4,2%) têm mais de 19 anos. Quanto ao sexo dos estudantes a maioria são mulheres (66,25%). A cor da pele, declarada espontaneamente, apresentou-se bastante diversificada, predominando brancos (65,68%) como mostra a gráfico 2.

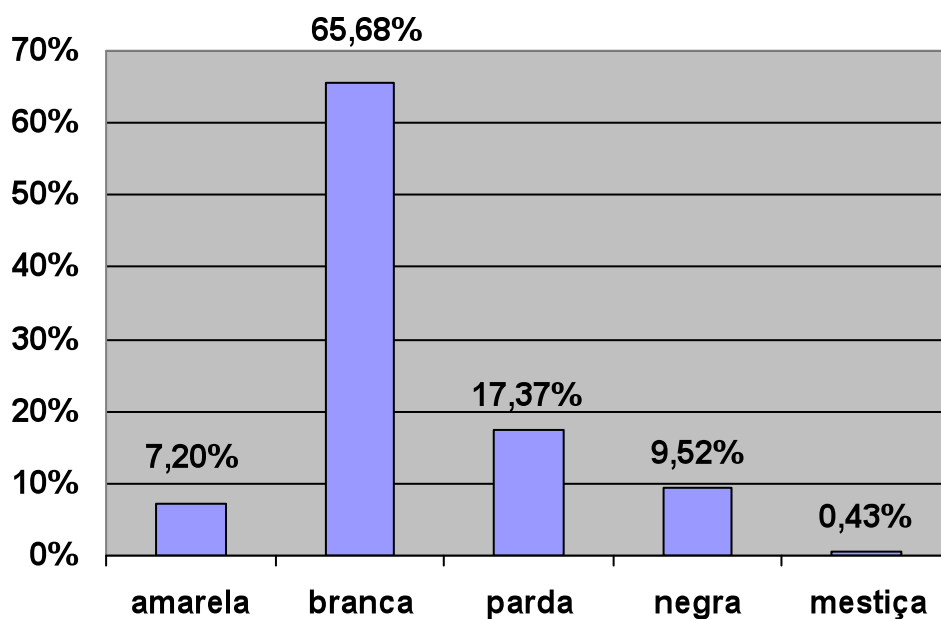


Gráfico 2 – Origem autodeclarada de cor de pele dos alunos

Educação

Dos alunos que participaram da pesquisa 98,5% manifestaram interesse em fazer curso superior. A figura 3 mostra as principais opções para continuidade dos estudos dos alunos, com destaque para os cursos superiores e cursinhos, que objetivam possibilitar acesso ao ensino superior. O curso técnico aparece pouco citado espontaneamente.

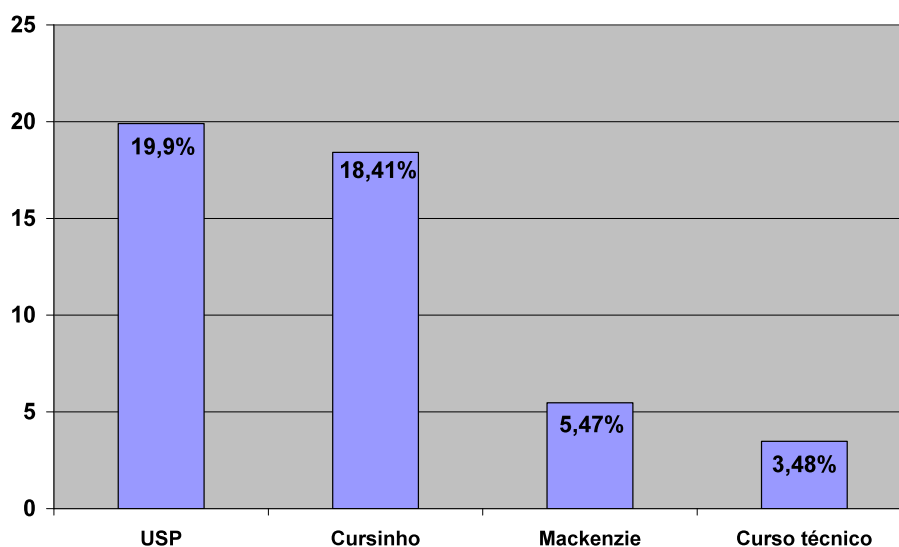


Gráfico 3 – Onde alunos pretendem estudar após o ensino médio

Quanto a realizar um curso técnico 59,34% dos alunos manifestaram interesse. O curso mais mencionado foi o de Administração, como mostra a gráfico 4.

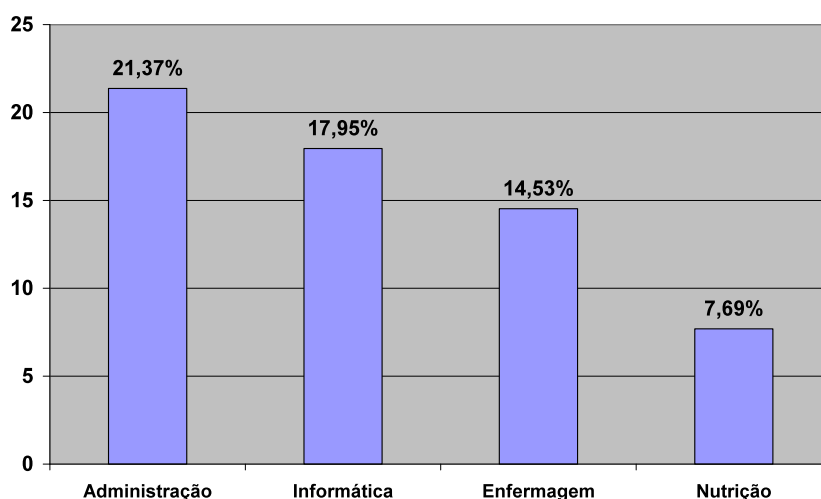


Gráfico 4 – Curso técnicos mencionados pelos alunos

A principal justificativa apresentada para fazer o curso técnico foi o interesse pela área (25,37%), como mostra o gráfico 5.

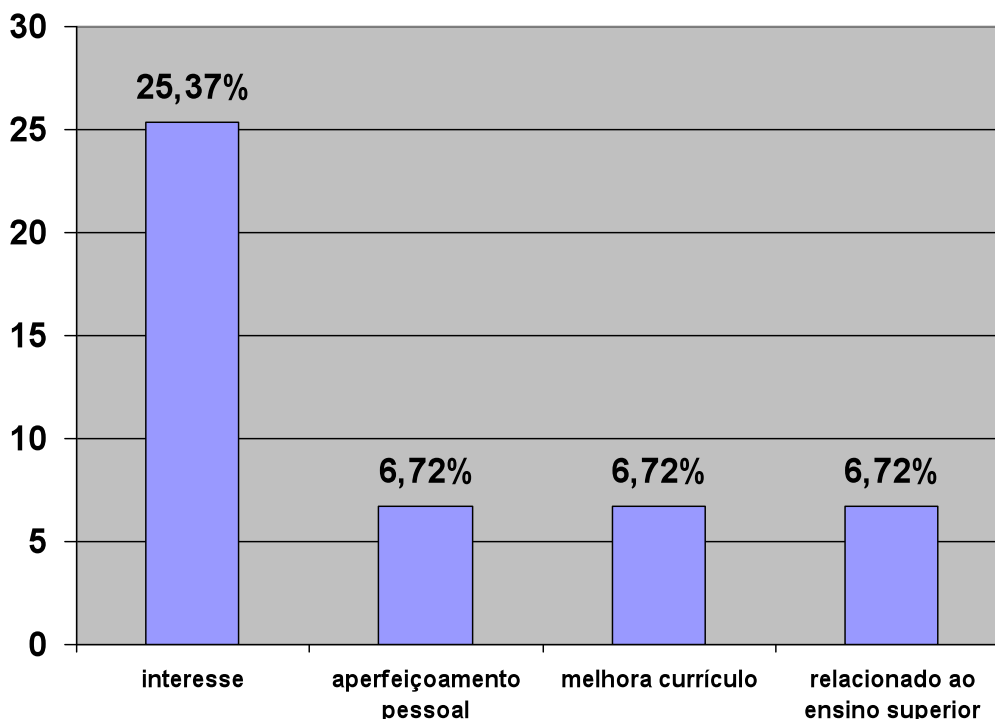


Gráfico 5 – Motivo para cursar o ensino técnico

Entre os que não pretendem ingressar em um curso técnico 11,22% justificaram pelo interesse em realizar apenas o curso superior.

Havia quase que unanimidade dos alunos em fazer o ensino superior no pós-médio, 95,44%, que é coerente com a proposta da escola segundo o coordenador e os professores, enfatizar a preparação para o vestibular. Foram citadas diversas carreiras universitárias, não havendo concentração de opções. A Tabela 5 mostra as mais citadas. A carreira mais mencionada foi a de Administração com 9,64%, esta também foi a carreira mais citada como opção de técnico, embora para este nível de ensino houvesse maior número de citações.

Tabela 5 – Cursos superiores mencionados pelos alunos

Curso	Porcentagem de alunos
Administração	9,64%
Publicidade	8,62%
Direito	7,11%
Nutrição	6,6%
Educação Física	5,58%
Pedagogia	4,57%
Biologia	4,06%
Jornalismo	4,06%
Psicologia	3,04%
Veterinária	2,54%

Entres os homens as carreiras mais citadas foram Administração (13,43%), Engenharia (10,45%), Direito (8,95%), Publicidade (8,95%) e Educação Física (8,95%). Entre as mulheres os cursos superiores mais citados foram Publicidade (8,27%), Pedagogia (7,51%), Fisioterapia (7,51%), Administração (6,77%) e Nutrição (6,01%).

Os principais motivos apresentados para ingresso no curso superior foram interesses, sem discriminação de quais (57,37%), interesses específicos em características de determinada profissão (7,89%) e ter uma profissão (7,37%).

Representações de trabalho

Do universo de alunos pesquisados 23,87% trabalham. Entre os que trabalham 63,3% não têm registro em carteira e a maioria está ocupada no comércio (42,82%). A

profissão mais mencionada pelos alunos é a de estudante (77,13%), seguida por vendedor (3,48%), professor de capoeira, música, dança (2,61%) e autônomo (1,74%).

Dentre os alunos que não trabalham 39,42% alegam priorizar o ingresso no ensino superior e 33,14% afirmaram não conseguir emprego, outras justificativas são apresentadas no gráfico 6.

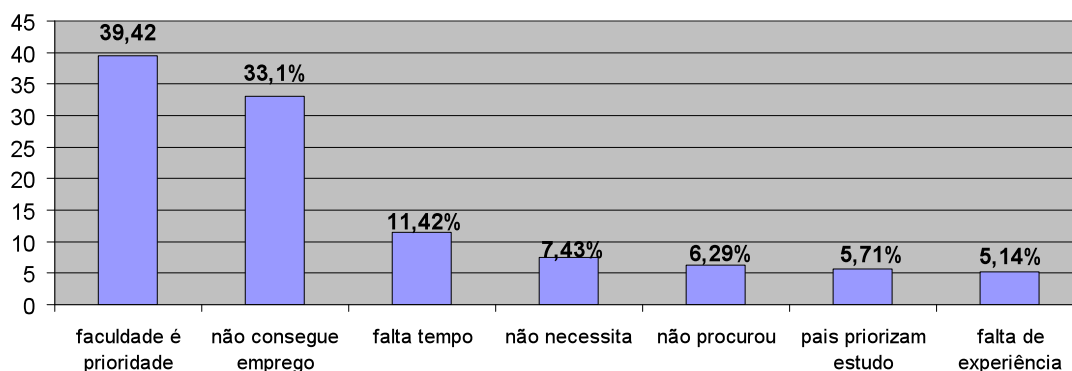


Gráfico 6 – Motivos para não trabalhar

O trabalho, para os alunos, foi definido principalmente como ganhar dinheiro/forma de sustento (47,42%), ter responsabilidade (12,93%) e independência financeira (12,93%), troca de trocar ação por remuneração (12,5%), crescer na profissão (11,64%), experiência (10,35%), aprendizado (8,62%), fazer o que gosta (6,45%).

O que os alunos mais gostariam de encontrar em uma profissão é um bom salário (30,39%), como mostra o gráfico 7.

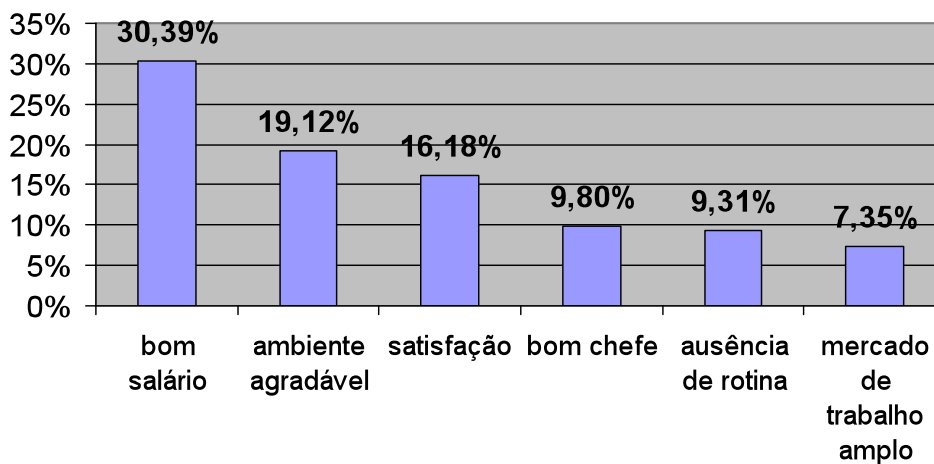


Gráfico 7 – Itens que os alunos gostariam de encontrar na profissão

O item que os alunos menos gostariam de encontrar em uma profissão seria má remuneração (17,86%), seguido de pessoas desagradáveis (15,82%), como apresentado no gráfico 8.

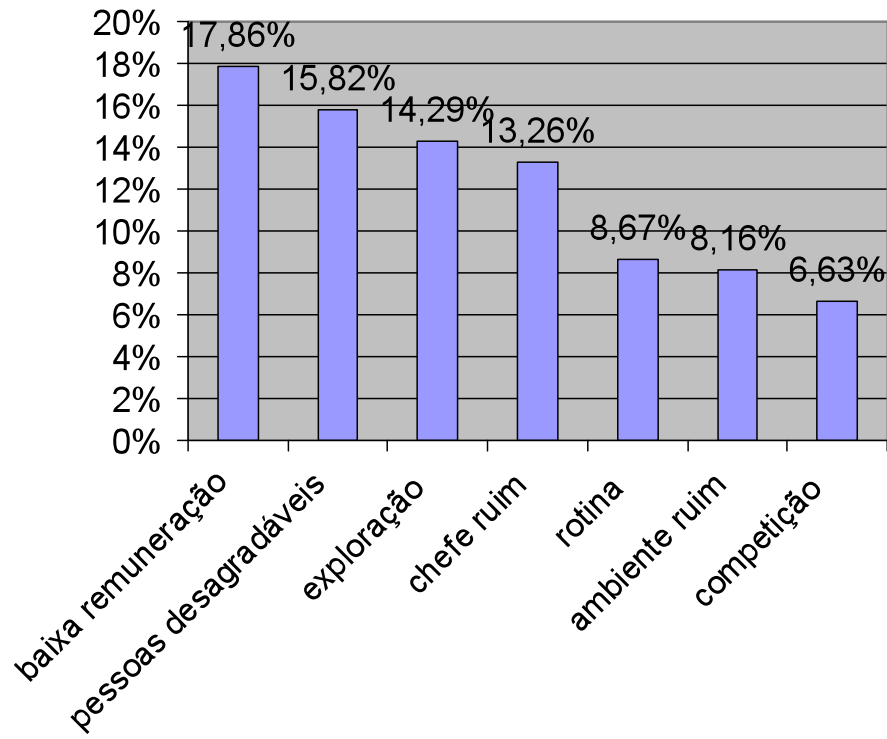


Gráfico 8 – Itens que os alunos não gostariam de encontrar na profissão

Escola e Orientação Profissional

A questão 17 do questionário apresentada aos alunos uma tabela com itens que poderiam influenciar na escolha. Esses itens deveriam ser avaliados atribuindo uma nota de 1 (fator que pouco influencia na escolha da profissão) a 7 (fator que influencia muito na escolha da profissão). O escalonamento dos itens, em ordem decrescente de média de conceito, foi: informação sobre profissões (6); matérias escolares (4,73); pais (4,52); jornais e revistas (4,39); experiência profissional prévia (4,04); escola e atividades extra classe (3,63); televisão (3,59); professores(as) (3,38); coordenador pedagógico (3,26); amigos(as) (3,25); irmãos e irmãs (3,11); outros familiares (2,89); namorado(a) (2,39).

Em outra tabela, na questão 18, os alunos avaliaram quais itens têm maior importância para a escolha profissional. O resultado desses itens é apresentado a seguir, em ordem decrescente de média: trabalhar com o que gosta (6,74); fazer uma boa

faculdade (6,54); ter vocação para uma atividade (6,36); mercado de trabalho (6); salário (6); fazer do hobby uma profissão (5,76); ambiente de trabalho (5,92); profissões com rotina (5,33); fazer um bom curso técnico (5,13); relação entre família e profissão (5,11); incluir atividades artísticas na profissão (3,97).

Os alunos revelaram que o tema mais discutido em sua escola foi o mercado de trabalho (58,02%). A tabela 6 apresenta os principais temas discutidos, segundo os alunos.

Tabela 6 – Temas sobre escolha da profissão tratados na escola

Tema	Porcentagem de alunos que mencionaram
<i>1. Mercado de Trabalho</i>	58,02%
<i>2. Trabalhar com o que gosta</i>	34,98%
<i>3. Ótimo salário</i>	19,34%
<i>4. Fazer um bom curso técnico</i>	13,99%
<i>5. Fazer uma boa faculdade</i>	38,27%
<i>6. Relação entre a família e a profissão</i>	17,69%
<i>7. Incluir atividades artísticas na profissão</i>	8,23%
<i>8. Ambiente de trabalho</i>	18,93%
<i>9. Profissões sem rotina ou rotineiras</i>	18,12%
<i>10. Ter vocação para uma atividade</i>	31,69%
<i>11. Fazer de seu hobby uma profissão</i>	12,75%

A forma de discussão mais frequentemente utilizada, segundo os alunos, foi a aula de Psicologia (34,46%), depois vieram debates (27,18%) e conversa com professores (25,24%).

Quem mais os alunos procuram para tirar dúvidas sobre a escolha da profissão são os professores (63,08%), seguido pelos amigos (11,56%), coordenador (2,67%), diretor (0,88%) e bibliotecário (0,88%). Há também alunos que revelaram não procurar ninguém para tirar dúvidas (34,67%).

Boa parte dos alunos (37,66%) diz ter feito Orientação Profissional, sendo que a maior referência é a orientação oferecida pela própria escola, citada por 62,35% destes alunos. Este dado é interessante, pois apenas 21,81%, dos alunos que responderam ao questionário, reconhecem a experiência da aula de Psicologia como sendo uma Orientação Profissional.

10.1.3 Grupo focal com professores do ensino médio

Os professores que participaram da entrevista foram:

Professora 1: este é o primeiro ano na escola.

Professora 2: ingressou na escola em 2002.

Professor 3: 6 anos na escola.

Professora 4: está há 13 anos na escola.

Professor 5: está na escola há um ano.

Ao final há uma breve descrição do trabalho de orientação desenvolvido pela professora de Psicologia

1. Escolarização

Uma das características observadas na escola, que pôde também ser avaliada entre os alunos e no coordenador pedagógico, foi a valorização da educação e o incentivo para que os alunos estudassem. Os professores relataram o fato de terem retorno de seus alunos que, depois de formados, continuavam a estudar.

Também é feita uma diferenciação entre os dois públicos a que a escola atende, pois o fato de continuarem a estudar vale, sobretudo, para os alunos do diurno, no noturno a realidade é distinta. A professora 2 afirma:

Eu acho que a grande parte, pelo que eu observo dos retornos dos encontros fora, na grande parte, principalmente dos alunos da manhã e tarde, na grande parte esses continuam. Da noite eu não saberia responder, os da noite são bem diferentes que os da tarde e os da manhã. Mas eu acredito que uma grande parte dos alunos daqui continuam os estudos sim.

Os professores demonstraram preocupação em apoiar o projeto de estudo dos alunos. O professor 5 afirmou que: “incentivo muito, falo para eles que é importante passar a vida toda, se for possível, estudando, sempre se especializando”.

O tipo de estudo valorizado pelos alunos seria o ensino superior, os professores falaram da surpresa ao ter contato com a escola e saber que os alunos prestavam vestibular. Para o professora 1:

Nas escolas em que eu trabalhei anteriormente este número era muito reduzido, inclusive em relação a prestar FUVEST. É muito difícil um aluno que ousasse a pensar em prestar FUVEST, já tinha o preconceito de que seria incapaz. E aqui eu sinto esta vontade.

O professor 5 falou de sua surpresa ao saber que os alunos ingressavam em vestibulares concorridos, diferente da realidade de outras escolas públicas nas quais já havia lecionado:

O primeiro ano que eu comecei a trabalhar aqui, inclusive eu fiquei bastante surpreso, porque na outra escola, o J., o pessoal não se interessa por nada, a gente não conseguia dar nem 20% do conteúdo, aí cheguei aqui e eu ouvi falar de 6 alunos que haviam passado na FUVEST.

A escola tem um público diferenciado na visão dos professores, motivá-los para o estudo, embora fosse difícil seria mais fácil do que em outras escolas públicas. O professor 5 mencionou que em uma outra instituição onde trabalhou não conseguia chegar a ensinar 20% do conteúdo previsto no início do ano, já na escola pesquisada seria possível avançar muito mais na disciplina.

Os professores colocaram como um dos objetivos da escola a ascensão ao ensino superior. Esta foi uma das preocupações do coordenador pedagógico, que criticou esta postura, reforçada com o ingresso de alguns alunos nos vestibulares, parte deles nas escolas mais concorridas.

O ensino técnico quando mencionado pelos professores foi desvalorizado, como opção para quem não consegue ingressar no ensino superior ou para quem tem necessidade de trabalhar de imediato. Os professores mencionaram que alguns alunos fazem hoje o técnico concomitante ao ensino médio regular.

O professor 5 mencionou uma aluna para a qual ele considerou adequado o ensino técnico, como alternativa para quem precisaria trabalhar:

Uma aluna hoje me falou assim: professor, eu não tenho outra saída, eu preciso trabalhar. Meu pai morreu já tem um tempo mesmo, eu moro com a minha mãe, mas ela não consegue me dar dinheiro quando eu preciso. Eu preciso trabalhar, necessariamente eu preciso trabalhar. Claro que tem razão, você tem de estudar, mas pra mim já é um segundo plano. Eu falei assim, bem, já que de repente não dá, por causa do gasto da (faculdade) particular e da dificuldade do (ensino superior) público, de repente seria interessante você fazer um curso técnico.

Para alguns professores a família teria papel importante nas escolhas dos filhos, sendo fundamental para que os alunos queiram continuar os estudos. O professor 5 afirma que *“aqueles (alunos) que têm uma família mais estruturada por trás, orientando, os adolescentes são mais estruturados, dizem que querem continuar estudando”*.

Segundo a professora 1 a realidade dos pais de alunos da escola é diferente de outras escolas públicas onde ela lecionou, pois uma boa parte deles teria curso superior, o que funcionaria como modelo para os filhos:

Nas escolas onde eu trabalhei anteriormente a grande maioria dos pais não tinha nível superior. Aqui você percebe na reunião de pais e mestres muitos pais que falam da sua profissão, seu curso. Então tem uma grande influência neste sentido. Os pais já fizeram curso superior, o que incentiva que os filhos façam.

Pode-se destacar como característica deste eixo de discussão, a particularidade desta escola frente às outras experiências dos professores, o reconhecimento da influência da família em tais características e o vestibular como um norteador do currículo.

2. Trabalho

Alguns alunos do período noturno trabalham, embora sejam minoria. Este foi um dos temas de discussão no grupo focal, a importância, ou inconveniência, de conjugar estudo e trabalho.

O professor 1 disse que os alunos não deveriam trabalhar, mas sim focar na experiência educacional e retardar ao máximo a inserção no mercado de trabalho:

Eu acho que é prejudicial (conciliar trabalho e ensino médio), o ideal seria que o estudante não trabalhasse, ele estudar já é um trabalho, apesar de a cultura brasileira em geral não ver estudo como trabalho, e o estudo como algo que ele deve ter de passar de qualquer jeito.

Para outros, o trabalho poderia ser “educativo”, ensinando a valorizar a aprendizagem. O professor 3 mencionou o fato, dizendo que ele mesmo sempre conciliou trabalho e formação:

às vezes, para valorizar o dia-a-dia do que a família passa em escola só o trabalho. Eu sempre trabalhei e estudei, agora tem casos também de alunos que vêm para a escola achando que escola é turismo, é shopping center, então muitas vezes, nesse caso, pra esse aluno valorizar o papel da escola e até o esforço da família, seria o trabalho para ele verificar que a escola vai ser o caminho pra ele, o trabalho também poderia colocar esse aluno para valorizar realmente, mas o ideal seria exatamente esse, que o aluno só estudasse.

Havia certo cuidado entre os professores ao discordar daquilo que era dito. Isso apareceu na fala do professor 3, que teve uma postura diferente do professor 5 mas que, ao final, acabou por concordar que os alunos deveriam só estudar.

O professor 5 retomou dizendo que o aluno pode usar o trabalho como pretexto para não se envolver no curso, chegou a citar um aluno que sempre chegava atrasado e cansado à aula pois trabalhava em uma pizzaria, mas que este ele entendia que fosse um pretexto. Pois, segundo o professor 5, poderia haver motivação entre alunos que trabalhavam, mesmo em jornadas puxadas.

A professora 4 mencionou que ela percebia que os alunos mais motivados e interessados nas atividades eram aqueles que trabalhavam. Neste ponto houve uma divisão no grupo, com referências diferentes sobre trabalho, sendo que o grupo criou uma estratégia para que não houvesse confronto. O trabalho não seria valorizado entre os alunos, quem consegue uma ocupação, além da de estudante, não passaria a ter destaque no grupo em função disto. Em outras escolas públicas de periferia pode-se considerar que as pessoas que conseguiam trabalhar tinham posição diferenciada, pois tinham maior poder de consumo (SILVA, 2003).

3. Papel da escola na construção do projeto profissional

Os professores relataram certo orgulho em lecionar nesta escola, há existência de valorização externa, servindo de referência para a comunidade, devido ao reconhecimento de um ensino de qualidade e ao ingresso dos alunos em faculdades públicas e privadas, como já citado.

O professor 3 falou que fez o ensino médio na escola, bem como outros professores e a própria diretora. Segundo ele seria comum encontrar colegas de seu tempo de aluno que matriculariam seus filhos nesta escola, pois reconheceriam a qualidade do ensino oferecido:

Você sabe que o que ela diz, como eu disse, eu estudei nessa escola, e como eu disse na reunião de pais, o que acontece, muitos dos pais que vêm hoje trazer os filhos são meus colegas de escola. Então é muito comum quem estudou aqui querer que os filhos também estudem, mesmo que morem agora distante, eles querem os filhos aqui também.

Os professores falaram também de poderem exercer nesta escola suas funções mais plenamente. O professor 3 afirmou:

Agora, eu gosto muito daqui, aqui, eu sinto assim, eu trabalho em escola da prefeitura, eu trabalhei em escola particular, e já trabalhei em outro colégio do estado noturno no ano passado. Então, aqui eu dou aula, eu faço o meu trabalho, na prefeitura eu não me sinto um professor, eu me sinto uma pajem, chamando a atenção, dando a educação que deveria vir de casa, o Colégio em que eu trabalhei o

ano passado à noite também, era uma outra realidade, então aqui eu vejo assim, o retorno dos alunos é...90% eu tenho um retorno daquilo que eu passo, agora é assim, eu realmente faço o meu trabalho de professor. Nas outras escolas nem sempre é isso.

Um ponto importante foi como os professores viam a sua profissão e o papel do professor. Houve uma oscilação, viam-se como importante para os alunos, mas com pouco reconhecimento social. O professor 3 falou que jamais recomendou a um aluno ser professor, embora mencionara o abandono de outra carreira para dedicar-se ao magistério. O professor 3 falou de uma situação de sala que mostraria a desvalorização da função: *“o que provoca é quando o aluno pergunta assim, professor, você trabalha ou você só dá aula? Você dá aula e trabalha em que? Assim, como se isso não fosse...É normal este tipo de pergunta”*.

A professora 4 também mencionou uma situação onde passou dificuldade semelhante:

Uma situação que eu passei, que não tem nada a ver com a escola, a minha mãe ficou doente e eu fiquei uns dias no hospital com ela e acabava levando os diários, corrigindo provas e aí entrou uma enfermeira e olhou pra mim e disse, você é professora. Falei sou. Ela disse: jamais eu seria professora, imagina, com esses caras gritando no meu ouvido.

Porém há outros momentos onde os professores falaram da importância da relação com o aluno, indicando que seriam figuras com as quais estes se identificariam. O professor 5 mencionou isto:

A gente sempre influencia, disso eu não tenho a menor dúvida, inclusive esses dias chegou um cartão de uma aluna aí e no cartão ela diz assim: professor, sei que não foi possível que você gostaria que eu aprendesse de matemática, seus objetivos eram uma quantia e eu aprendi bem menos, mas eu aprendi muito mais fora da matemática no que diz respeito à vida

Quando a professora 1 falou da valorização, disse que este poderia ser um fator importante na construção de projetos profissionais:

Eu também acho que todas as pessoas que passam pelas nossas vidas têm importância, umas mais outras menos, nós passamos às vezes anos com um aluno na frente, conversando, falando, é lógico que eles vão se identificar com alguns e aqueles que eles vão seguir uma orientação, valorizar o que eles falaram, e aqueles que podem até seguir a profissão daquela pessoa que está passando alguma coisa para ele.

Para os professores uma de suas principais funções, que auxiliaria na determinação dos projetos profissionais, seria estimular a confiança dos alunos. Para o professor 3:

Eu estímulo no dia a dia nas aulas a importância dos estudos e sempre trabalho de uma maneira assim, deixar bem claro, que todos têm capacidade, basta querer. Então trabalhando a auto-estima, trazer informação, fazendo com que eles se interessem em conhecer outras áreas que muitas vezes eles não conhecem, estimular, que todos têm capacidade, mas eles têm de ter esta força de vontade de não desistir. Eu acho que esse é um trabalho importante da escola, neste sentido.

Um outro ponto importante que surgiu na entrevista é como lidar com um aluno que procura informações ou dicas sobre escolha da profissão. A postura dos professores variou entre uma maior normatividade, indicando carreiras, ou uma abertura maior para o aluno refletir sobre sua escolha.

O professor 5 cita como exemplo um aluno com quem teve contato:

Um aluno do 3o, exemplar, muito bom, manja muito, não só de Matemática, ele me falou assim: Ah, eu vou fazer Física. O que Física? Mas por que Física? Um cara com capacidade para desenvolver tantas outras... Não, é porque Física, sou viciado em Física.

Outros professores fizeram relatos distintos, afirmando que deveriam deixar a escolha na mão dos alunos. A professora 5 afirmou: “eu escuto, mas eu me preocupo muito com aquilo que eu vou devolver, sabe, porque às vezes uma palavra que você fala o cara já vai entender, ah, acho que ela quer que eu faça isso. Não é, tem de fazer o que está a fim, mesmo sendo engenheiro, ou não, tem de fazer o que gosta”.

Os professores oscilaram entre ter uma postura mais ativa, mencionando a escolha adequada para a pessoa, ou sendo mais passivos. Novamente a professora 5 mencionou a questão do papel na escolha.

Mas às vezes eles perguntam, professora que área você acha que eu me daria bem? Então tento falar, área de, sei lá que falasse muito, então tem uns caras que você percebe que falam muito bem, uma profissão dessa área é legal. Outros são meio de coisas mais introspectivas. Você até dá uns toques, mas tem de tomar um pouco de cuidado porque às vezes o cara acha que você está dando a receita pra ele.

A professora 1 falou do prazer em saber que um aluno prestará vestibular para a carreira dela: “até diante de que química é uma disciplina que existe muita rejeição também, já é considerada uma disciplina que dentro da área de exatas é considerada difícil, quando eles falam eu fico super feliz”.

Uma das questões que surgiram foi o fato do professor não estimular o aluno a pensar sobre a sua escolha, entender as motivações que levam a mencionar um determinado projeto profissional. Neste sentido as respostas que os professores dariam aos alunos pareceram “engessadas”, determinando o que eles poderiam fazer, ou não.

A professora 4 mencionou o contato com um aluno:

tem aluno que por exemplo, é vagabundo, não abre um caderno e fala, professora, vou ser neurologista. Olha, você sabe que um neurologista precisa estudar muito precisa gostar muito, se dedicar muito. Ah é, né... Então eu quero fazer Psicologia, o que mais se estuda em Psicologia? Para fazer Psicologia você precisa gostar de ler, Ah, eu odeio ler. Então, eu acho que Psicologia talvez não seja indicado,

porque se lê muito, então. Ah tá. Esses toques assim você pode ir dando.

O professor 5 mencionou uma outra situação semelhante:

Foi o que eu falei com um aluno quando ele me perguntou: você acha que é muito ruim ser professor? Eu falei assim, cara tem suas vantagens, depende do ponto de vista. Por quê? Você está a fim de ser professor? Para você seria interessante a área de Educação Física, Porque você não fica só limitado na questão do professor, você pode ser um "personal trainer", abrir uma academia, Mas porque não pode ser outra matéria professor? Eu falei para ele, você não gosta muito de ficar sentado, preso numa salinha estudando, inclusive na minha aula é assim, você entra, não faz as atividades, não participa, não lê muito, não tem paciência para isso. E a Educação Física apesar de ter também de escrever, ter a rotina lá, é menor, é uma carga menor de trabalho teórico. Então de repente é um caminho para você.

Alguns outros elementos relevantes para um trabalho de orientação foram mencionados espontaneamente pelos professores. Tais como a identidade, por meio da auto-estima, a informação sobre as profissões, como apontou o professor 3:

Então trabalhando a auto-estima, trazer informação, fazendo com que eles se interessem em conhecer outras áreas que muitas vezes eles não conhecem, estimular, que todos têm capacidade, mas eles têm de ter esta força de vontade de não desistir. Eu acho que esse é um trabalho importante da escola, neste sentido...

Os elementos que mais chamaram a atenção neste item foram o reconhecimento da diferença entre o compromisso de ensinar e de educar, assumindo ambos como meta dos profissionais de ensino; um conhecimento intuitivo de orientação, que se manifesta na preocupação com a diretividade na devolução dos pedidos de ajuda por parte dos alunos, e também os temas da identidade, da auto-estima e da informação. Tais

conhecimentos já são pontos de partida para um trabalho futuro. Não se pode deixar de mencionar algumas visões estigmatizadas em torno das profissões.

4. Projetos de Orientação Profissional desenvolvidos na escola

A professora 4 desenvolvia ações em sua disciplina que visariam a construção de projetos profissionais:

Na minha disciplina eles, no terceiro ano a gente trabalhou um semestre, o primeiro semestre inteirinho com a questão da escolha profissional. Então assim, no começo do ano eu fiz uma pesquisa com eles, sobre que área eles tinham afinidade, muitos não sabiam nem área de interesse, nem se gostavam mais de biológicas, exatas, nada disso. Mas alguns já tinham noção e a maioria já tava direcionado para uma carreira de nível superior.

A ação auxiliava alguns dos alunos, mas a professora 4 mencionou que outros se queixam:

A estratégia que eu usei, até eles ficam meio bravos, porque eles vêm com aquela expectativa de resposta, então eles querem terminar o semestre com uma profissão. Ficam bravos quando termina o semestre e eles não sabem ainda. A minha estratégia é mais de reflexão mesmo, eu peço para eles pensarem na personalidade deles, nas aptidões, nas habilidades, naquilo que eles são bons, naquilo que eles não são. Mais uma reflexão.

Uma das dificuldades para o desenvolvimento do projeto, segundo a professora 4, seria a falta de um eixo de trabalho em Orientação Profissional. Esta pareceu ser uma das questões da escola, pois o coordenador pedagógico mencionou a mesma dificuldade.

A professora ainda mencionou a importância de criar novas estratégias para se aproximar dos alunos, relatou que de imediato sugeriria palestras com profissionais de diversas áreas levando informações para os alunos. Falou da dificuldade de oferecer informações para os cerca de 400 alunos da terceira série do ensino médio.

Descrição do trabalho da professora de Psicologia

Durante o primeiro semestre a aula de Psicologia era utilizada por sua professora para desenvolver uma proposta para auxiliar os alunos na escolha de sua profissão, os alunos mencionaram estas atividades nos questionários, sendo que alguns a reconheceram como um projeto de Orientação Profissional.

A professora solicitava que os alunos fizessem entrevistas e trabalhos sobre profissões, uma das professoras do grupo mencionou que foi procurada por alunos para falar sobre sua carreira. O trabalho incluía preenchimento de questionários e atividades eventuais de visitas, como se mencionou na entrevista de grupo focal.

O trabalho, porém, não se relacionava com as atividades de outros professores. Caso isso acontecesse poderia gerar um projeto interdisciplinar, uma das dificuldades mencionadas na entrevista com professores e com o coordenador foi a integração de projetos. O coordenador mencionou a falta de integração da atividade, com o cotidiano escolar.

4. Cor da pele e diversidade na escola

A questão da cor da pele surgiu na entrevista com os professores de forma semelhante ao relatado pelo coordenador pedagógico. Os professores apenas mencionaram a diversidade de alunos na escola, há negros, japoneses, descendentes de europeus, migrantes nordestinos, mencionaram a existência de prédios de classe média e de pessoas que se deslocavam de outros bairros mais distantes para estudar na escola.

Os professores ressaltaram a riqueza da diversidade e o professor 3 afirmou que *“aqui todos são iguais, a partir do momento que entram (na escola)”*.

Segundo a professora 1 alguns alunos moravam em favelas e traziam a experiência para a sala de aula, o que é reconhecido como importante pelos colegas, funcionando como aproximação de realidades sócio-econômicas distintas. Ou seja, os professores não negaram as diferenças, mas afirmaram que a escola não deveria ser um lugar de reproduzi-las.

A divisão entre os alunos, segundo a professora 4, ocorreria pela diferença de cultura, os alunos se agrupariam em função de afinidades musicais, como os roqueiros, os que gostavam de samba, isto independente da questão econômica.

Quanto à escolha da profissão os professores trouxeram poucos relatos, o professor 3 falou dos descendentes de orientais:

...normalmente os orientais são as pessoas que você tem certeza que vai, ele já vem falando que vai fazer faculdade. Esse pessoal que vem da favela, alguns falam, mas a maioria fala que não (fará curso superior), que vai sair para trabalhar, para procurar emprego.

Esta fala trouxe uma representação negativa dos alunos mais pobres, podendo indicar também uma antecipação preconceituosa dos projetos futuros dos jovens. A professora 2 também associou o curso superior à origem sócio-econômica da família, afirmando que famílias mais ricas orientam seus filhos a ingressar em universidades.

5. Gênero e construção de projetos profissionais

Os professores tiveram um pouco mais de dificuldade para discutir a importância das diferenças de gênero nos projetos profissionais dos alunos. A professora 4 mencionou que algumas alunas discutiam esta questão com ela: *“as meninas vêm me perguntar: professora e se eu for fazer, por exemplo, Engenharia Civil, a mulher se for competir com um homem tem uma estratégia, bom, competição tem mesmo, você vai ter de ser boa para competir.”*

A professora 2 mencionou que as mulheres estão mais presentes no trabalho, mas que os homens continuavam assumindo os cargos de direção e isto poderia expressar preconceito.

Outra dificuldade relatada pela professora 1 seria a dupla jornada feminina, pois a mulher, além de trabalhar, deve cuidar dos filhos, da casa.

é muito difícil para a mulher exercer um cargo de chefia em determinados cargos que ela não tem horário, porque a mulher na sociedade machista em que a gente vive, ainda assume a casa, então as pessoas que eu conheço, que têm cargo, que têm dificuldade de ter horário, sofrem demais em relação aos filhos, em relação à organização da casa, a cobrança do marido em relação a não estar conseguindo manter a casa, e é complicado ainda para a mulher ter

de cumprir esses papéis, os dois papéis da casa, são três na verdade, casa, família e o lado profissional.

Os professores mencionam que havia na escola A um equilíbrio entre homens e mulheres lecionando, embora comentassem, como afirmou o coordenador, que as mulheres são maioria entre os que estariam há mais tempo na escola e entre os mais novos os homens estariam em maior número.

A questão do gênero traz algum desconforto, na medida em que a entrevista avança os professores mencionaram com mais frequência o que acontecia em sua categoria, pouco comentando o que se passa entre os alunos.

10.2 Resultados escola B

10.2.1 Entrevista coordenadora do ensino médio

A coordenadora E. está há 15 anos na escola e mora no bairro, o que faz com que se sinta identificada com os alunos. A entrevista durou cerca de 1 hora e 30 minutos segue a apresentação dos resultados.

Cenários – a escola segundo a coordenadora do ensino médio

O que chama a atenção em princípio na descrição do cenário pela coordenadora foi a situação de desamparo e quase abandono da escola. Segundo a Coordenadora E. “precisamos realmente de mudanças, de mudanças porque nós estamos formando pessoas e isso é muito sério, e aí eu sinto também a angústia dessa nossa relação porque nós não estamos conseguindo dar conta, são muitas demandas entendeu?”.

O pedido de ajuda ocorreu por várias vezes durante a entrevista, e mesmo antes desta, já no primeiro dia que fui à escola a diretora perguntou se eu poderia trabalhar lá como voluntário e indiquei para a coordenadora os serviços de psicologia escolar do IPUSP e do curso de Psicologia do Mackenzie. Várias vezes durante a entrevista a posição entrevistador-entrevistada invertia-se e ela me solicitava conselhos e estratégias sobre como agir em determinada situação.

A coordenadora afirmou que ela até faz o trabalho de alfabetizadora com um grupo de alunos, procuraria atender demandas que não são necessariamente da sua função, pois ficaria mobilizada com as dificuldades dos alunos que a escola não conseguiria dar conta.

Um fator tem levado E. a motivar-se com o trabalho é o fato de trabalhar na comunidade onde nasceu, disse que gosta de trabalhar na periferia, onde sente que o seu trabalho pode ser mais valorizado, além da identificação com as pessoas que estudam na escola. Por outro lado esta mesma comunidade com a qual E. se identifica e gosta de trabalhar, seria pouco participativa, os pais não se envolveriam muito com as tarefas. Queixou-se que a família passa para a escola o papel de educação dos filhos, criticou ainda as “famílias desestruturadas” que não sabem o que fazer com os filhos.

Segundo E. o bairro não ofereceria muitas oportunidades de trabalho, todas baseadas em comércio na própria região apesar de Osasco ser uma cidade industrial contou que os alunos que trabalham, mesmo após sair da escola, não atuam nas grandes empresas do município.

E. achava que os alunos tinham uma visão muito limitada ao bairro onde moravam, segundo ela não saem da periferia de Osasco para conhecer outras realidades, mesmo com a conclusão do ensino médio. Na entrevista com os professores este mesmo comentário surgiu, e a intenção é abrir outras possibilidades de vida para os alunos, outros projetos.

A cena da trajetória profissional dos alunos

E. citou duas cenas, onde descreveu a trajetória de dois alunos que indicou a forma como ela enxergava as perspectivas de futuro desta escola.

O primeiro caso é do ex-aluno M., negro, com quem ela teve contato após a conclusão do ensino médio, assim ela descreveu a trajetória dele.

o M., ele era terrível, terrível, terrível, e esse menino me deu, nos deu muito trabalho, né, porque ele era o famoso, sabe aquele menino, eu não sei se é um misto de carência, que chama a atenção, que perturba, que atrapalha, e tal. E quando ele foi fazer universidade, Técnico de Informação, não sei exatamente o curso que ele fez, Sistema de Informação? Eu sei que quando eu o encontrei perto da minha casa ele falou “oh, professora lembra daquele, lembra daquele, daquele poema que a senhora deu do Manuel Bandeira? Caiu no vestibular” eu falei “que bom” “e eu fiz de letra porque a senhora já tinha trabalhado conosco,” eu falei “pô, que bacana M.” eu falei, “é, e se eu sei fazer Redação eu devo a senhora prof,” eu falei “que bom, tá vendo M.”. Mas, foi terrível, e eu pensei, nunca, eu, eu não imaginava que um dia o M. fosse fazer faculdade, e ele já está formado e muito bem empregado com um excelente salário, trabalha na área, trabalha na área de sistemas de informações.

A cena mobilizada foi uma lembrança de trajetória bem sucedida, escolhida claramente para ser apresentada com a idéia de construir uma imagem positiva dentro do

contexto de vulnerabilidade social e programática destes alunos. Sua reação pode ser interpretada como uma estratégia para a entrevistada não esmorecer durante a entrevista e no cotidiano, esta seria uma maneira de manter a esperança de mudança e perspectiva de melhora.

O aluno bem-sucedido seria aquele marcado pelo alto consumo, a possibilidade de ter uma moto e comprar um apartamento e deixar a comunidade tão exposta à violência.

ele tem sua própria moto, né, comprou seu apartamento, e se deu bem, deu certo, e eu fiquei muito feliz, e ele mora aqui numa dessas vielas aqui em baixo....estava comprando um apartamento, inclusive tava querendo tirar porque essa região aqui, se você for perceber, tem muita favela, né, muito barraco, as pessoas muito simples, de origem muito simples, e ele, ele lembrou, ele falou assim “oh, pssora é verdade, outro dia eu fui pra Paulista,” eu acho que ele trabalhava na Avenida Paulista, e ele falou assim “eu lembrei que a senhora me falou que o mundo era maior que o bairro, não, que o bairro era pequeno, que o mundo era muito maior, que nós tínhamos que fazer muitas descobertas! E quando eu me vi na Avenida Paulista eu falei, olha!” ele lembrou “a professora falou que nós não conhecíamos nada, e é verdade”, entendeu? Então é assim, quando você pensa assim “poxa, funcionou” é gratificante, é muito gratificante.

A marca de mudança seria, além do consumo, a saída do bairro e o rompimento com a situação de vulnerabilidade pessoal ocorreria via acesso à educação/trabalho para M. Ou seja, quem tem a possibilidade saia do bairro, não o transformava. Com estas novas marcas M. conseguiu tornar-se um sujeito de direito e pleno de cidadania, respeitado, como afirmou a coordenadora pedagógica.

Segundo a coordenadora M. era um aluno difícil, irrequieto, deu trabalho na escola, não tinha muita noção de futuro, não chegou a conversar com ela ou, que ela saiba, com outros professores sobre seu futuro, mas conseguiu trilhar um caminho de ruptura com sua situação social, ou seja, tinha um mérito individual.

E. cita, então uma segunda cena. O aluno negro chamado J., este seria o caso de um rapaz que não conseguiu sair desta situação de exclusão e vulnerabilidade social.

Tem um aluno que o pai dele era ex-penitenciário, ele tinha como valor um traficante aqui da área chamado Bactéria, que não existe mais. Ele tinha referencial desse traficante e ele deixava bem claro que pra que, pra que fazer faculdades, né, se ele poderia ter um bom tênis, poderia se vestir bem, poderia ter uma moto, poderia ter bom cigarro, poderia, sei lá, ter dinheiro de maneira mais fácil. Uma vez eu comentando em sala de aula sobre a questão do conhecimento ele falou assim “mas existem formas mais, eu não quero ser professor, para que ser professor, professor é pobre, professor tem um carro velho, professor não se veste bem, professor trabalha demais, suportar isso aqui, existe outras formas de eu ganhar muito, de eu ganhar mais dinheiro e me dar melhor na vida.” Esse garoto não tinha nenhuma expectativa, e você, por mais que você fica, só que, o que que aconteceu? Ele morreu no tráfico, eu soube que depois de alguns anos, ele terminou o terceiro ano, morreu, no tráfico, foi baleado. Já perdi muitos alunos assim.

Tanto na situação ocupacional de M., trabalhando com informática, quanto na de J., envolvido com o tráfico, apareceu o consumo, da moto, do tênis, do celular, do apartamento, como trajetória bem sucedida. A coordenadora disse que chegou a conversar com M. sobre a sua situação, que dificultava o trabalho dos professores.

Porque teve um dia que ele realmente ele passou dos limites, passou. Aí eu chamei ele num cantinho, né, pra não constrangê-lo falei “olha, não dá, ou você me ajuda ou então fica difícil” porque eu acho que não dá, não é questão de medir forças, você tem todo direito de fazer sua opção, a porta está aberta, só que eu vou, quiser crescer vem comigo, caminha comigo, se não quiser não me atrapalhe, e nem seja egoísta a ponto de impor a sua postura e atrapalhar outro que está aqui ... “Relaxa, prof, fica na sua!” _____, tudo bem, fico na minha. Mas, me respeite, respeita o meu espaço, não invada o meu espaço que eu respeito o seu, acabou, é uma troca, vamos fazer um contrato pedagógico porque você não precisa assistir as minhas aulas, mas também não me atrapalhe. Porque, eu respeito o seu ponto de vista, você não quer mudar, só que não, eu acho que essa coisa de ficar debochando, sabe, ficar irritando, é complicado você, o tempo todo ficar te testando, não é fácil, né.

Esta cena seria a oposta da situação da primeira, seria um exemplo de fracasso da escola, o jovem que morreu no tráfico, onde a situação da vulnerabilidade social se acirra, e não foi um caso isolado, segundo a coordenadora: “já perdi muitos alunos assim”.

Há outra cena que foi destacada pela orientadora. A. uma menina, branca, também bem-sucedida e que estudou em uma universidade pública.

Eu tenho uma menina chamada A. que ela entrou na...XXX... Letras. Ela me escreveu uma cartinha e me escreveu, falou “professora, você é a melhor professora que eu tive” eu falei, me senti lisonjeada, falei “imagina, quem sou eu pra ser comparada com os professores da Unesp, né?” E fiquei feliz porque ela falou “estou estudando Latim” e eu falei, eu lembro uma vez que eu trabalhei Latim, poquinho, né, de Latim com eles e ela falou assim “professora, que matéria difícil”, e aí escreveu umas duas páginas de carta, né, eu falei “mais uma que deu certo!” E tinha um pai extremamente truculento, violento, e a mãe era drogada...Quantas vezes essa menina chorou em sala de aula porque o pai dela havia batido, o pai bebia, o pai era grosseiro.

A cena relata uma garota, que, mesmo em situação de vulnerabilidade social e em casa com uma situação difícil, com o pai violento, a omissão da mãe e da própria escola, que não impôs resistência ao que acontecia, conseguiu romper a trajetória de vulnerabilidade social. A ex-aluna escapou da gravidez precoce, do trabalho pouco qualificado, da vida doméstica destinada às mulheres. A própria coordenadora questionou, então, a noção da “família desestruturada” que levou M. a morrer no tráfico, mas que não vitimou A. “Como explicar isto...”, pergunta a coordenadora.

Não foi possível para a coordenadora explorar a cena em maior profundidade, talvez pelo fato de não ter tanta proximidade com a ex-aluna citada. Mas foi interessante o exercício de permiti-la questionar o que pode possibilitar que um aluno, ou aluna, consiga colocar-se na vida com pleno exercício como sujeito de direito e afastar-se da situação de vulnerabilidade social.

O projeto profissional dos alunos: perspectivas educacionais e de trabalho

As possibilidades de continuação de estudos dos alunos após a conclusão do ensino médio seria muito prejudicada, seja pela falta de opções na região, seja pelo desconhecimentos de projetos e programas públicos que poderiam auxiliá-los, como PROUNI ou ensino técnico. Porém há outro fator que limitaria estas possibilidades, segundo a coordenadora alguns professores reforçariam a situação de fragilidade dos alunos:

muitos alunos foram pra faculdade, eu encontro alunos meus, foram pra UNIBAN, foram pra UNIFIEO, mas, eu considero isso uma vitória, entendeu? Porque eu já, por exemplo, infelizmente às vezes eu tenho alguns colegas que falam “ah, o máximo que eles vão fazer é UNIBAN”. Tá, pra eles já é um grande avanço gente, já é alguma coisa, só que esse mesmo professor que tá criticando ele fez Unibam...Então, eu lembro que eu comecei aqui, entrei no terceiro ano e eu dei um teste de vestibular da Unicamp, e aí coloquei, começava a colocar Unicamp entre aspas e aí colocava na lousa e tal, né, na lousa. Aí um dos alunos falou assim “professora, a senhora cheirou cola?” eu falei “não, por que?”, “por que a senhora tá, o que que é isso aí?”, eu falei “isso aqui é uma das universidades públicas que vocês poderão estudar”, “mas o professor que acabou de sair daqui disse que a gente não vai passar nem na calçada de uma faculdade”

Alguns professores precisariam diferenciar-se dos alunos, como se, ao mostrarem que não são iguais (apesar de morarem no mesmo bairro, terem estudado na mesma escola, poderem cursar a mesma faculdade), o professor está um patamar acima do aluno, ele não faz mais parte da “merda” (que é a maneira como os alunos se referem à escola).

A coordenadora E. entende que sua função seria motivar o aluno, postura contrária de alguns professores, citou o caso de uma fala na formatura do alunos:

eu sendo coordenadora fui escolhida como oradora deles porque eu tenho um contato muito bacana com eles. Aliás acho que isso é, isso é

uma coisa que eu conquistei. E na formatura eu disse a eles que não desistissem, que tivessem uma meta, que na realidade eles tinham terminado o Ensino Médio, que era uma etapa, mas eles estavam começando uma outra etapa, que o início de uma outra vida, uma outra, uma outra fase também importante, né. Eles estavam na verdade iniciando pro mundo.

Quando E. falou sobre a experiência em educação dos alunos destacou o acesso à universidade, sem considerar outras possibilidades, o curso técnico pareceu ser uma opção para quem não ingressava no curso superior, mas mesmo assim não seria para todos. A escola já teve a experiência de desenvolver um programa do governo do estado oferecendo formação técnica para os alunos aos sábados, mas como a procura foi baixa o programa terminou.

Alguns pais também veriam na formação de seus filhos a possibilidade de diminuir a vulnerabilidade social, terem profissões mais qualificadas e, assim, não repetirem a trajetória paterna.

tem pais que eles têm uma consciência muito bacana, tem pais que são muito simples, muito humildes, mas eles reforçam a idéia de que eles querem um futuro diferente pros filhos, isso eu acho muito bacana. Então, tem pais, por exemplo, que a mãe é faxineira, mas ela não quer que o filho, que a filha seja faxineira, sabe? Então, eu acho assim, tem pais que trabalham que são assim, pedreiros, por exemplo, mas eles fazem questão, “eu quero que o meu filho estude, eu quero que ele tenha um outro futuro, um outro caminho.” Tem, tem pais assim, alguns não participam, mas tem uns pais assim que tem, que tem uma consciência de que o estudo pode fazer diferença no caminho, no desenvolvimento profissional deles.

O trabalho também seria uma maneira do aluno envolver-se com a escolha, com um projeto de futuro:

Se eles já trabalham numa área onde eles já começam a ter algum envolvimento, começam a perceber como funciona a produção, o que faz eu acho que isso já desperta uma, isso acontece

com alunos que trabalham em contabilidade, que trabalham em advocacia, por exemplo, né? Então, isso já desperta um, assim, um desejo neles.

E. citou o exemplo de uma aluna que queria fazer direito e acabou ingressando na universidade, o interesse havia surgido por ela trabalhar em um escritório de direito ainda enquanto aluna, o contato prévio com a profissão facilitaria a escolha, isto aparece nos questionários aplicados aos alunos.

Havia uma valorização das experiências de trabalho, para a coordenadora os alunos que já tinham uma ocupação eram mais “maduros”, envolvidos com a escola.

são alunos mais críticos, mais maduros, mais participativos, que se envolvem mais, são mais éticos, são mais companheiros, sabe, eles são assim, e. Nós tivemos um exemplo muito bacana aqui num dia que teve um problema aqui de indisciplina, um dos alunos que nos ajudou a resolver foi justamente um aluno que trabalha. Super-coerente, super-maduro, e eu, eu sinto isso, eu sinto, sempre enquanto professora também, que os alunos que trabalham eles têm mais responsabilidade.

Fica a dúvida se os alunos que trabalhavam são mais “maduros” por se adaptarem melhor àquilo que a escola propunha ou porque seriam mais autônomos, pareceu ser o primeiro caso. O trabalho também seria valorizado pela possibilidade de consumir, os que trabalhavam conseguiam acesso a mais bens, celular, tênis. O contraponto foi que os alunos que se envolviam com o tráfico também tinham esta marca, andavam com dois ou três celulares, *notebook*, tênis de grife, o que pôde ser observado nas duas cenas citadas pela coordenadora: do traficante e do trabalhador-universitário.

O trabalho, bastante valorizado no cotidiano desta escola, por outro lado poderia afastar o aluno de sua trajetória escolar, provocando evasão, o que não seria incomum em escolas de periferia.

Tem muitos alunos que param de estudar porque trabalham, né, são feirantes por exemplo. Tem muitos alunos que desistem. Eles levantam quatro horas da manhã, “professora, eu não tenho condição de chegar aqui sete horas da manhã, chega na terceira aula eu não tenho

mais pique, eu quero ir embora para casa,” né? Muitos por precisar trabalhar desistem, não conseguem terminar, concluir o Ensino Médio. É uma realidade dura, mas é uma realidade.

A coordenadora mencionou que havia muitos alunos trabalhando no comércio, em redes de varejo, como vendedores e vendedoras, ainda citou que muitos trabalhavam como feirantes. Não se lembrou de nenhum aluno ou aluna que trabalhava em indústria, embora Osasco seja conhecida como um pólo industrial.

Os projetos dos alunos foram descritos sempre em função do trabalho, principalmente dos rapazes. O eixo do trabalho poderia ser considerado um articulador do projeto profissional. Foi diferente na outra escola pesquisada, onde o trabalho surgiu a partir da experiência educacional, nesta escola a trajetória educacional se organiza a partir do trabalho.

Gênero e construção de projetos profissionais

A coordenadora falou que as meninas eram melhores alunas que os meninos, aderiam melhor ao projeto da educação, eram mais empenhadas, e isto ocorreria para se diferenciarem da mãe e conseguirem melhores oportunidades no trabalho.

*Eu acho que as meninas são mais, nesse sentido, são mais preocupadas, até porque elas querem ser diferentes da mãe. Então, elas não querem ter, pelo menos as mais conscientes, elas não queriam, elas “eu não quero ter o mesmo destino da minha mãe professora, eu não quero ter filhos. Eu quero ter a minha emancipação financeira, eu quero ter um trabalho, eu quero passar na faculdade.”
Meninas conscientes, que também entraram na faculdade.*

Porém havia um grupo de alunas grávidas na escola, que repetia o destino das mães, o que acabava fazendo com que abandonassem os projetos educacionais. E comentou sobre uma ex-aluna: “*era uma garota que, inteligente, participativa, entregava os trabalhos, esforçada. É, ela queria fazer faculdade, mas aí não fez faculdade, se tornou mãe, engravidou, não teve apoio, foi mãe solteira*”.

A gravidez faria com que as alunas também abandonassem o ensino médio, a coordenadora ainda mencionou que para muitas jovens ter filho seria um projeto, pois isto ofereceria um papel para ela, o lugar de mãe, havia algumas jovens grávidas na escola:

Não trabalham, e eu diria que condições precárias, mas estão grávidas. Muitas eu vejo isso como objetivo, não como objetivo de vida, mas elas, talvez elas pensem que ser mãe talvez acrescente alguma coisa. E aí acaba truncando, né. Porque eu percebo que, que muita, muitas delas é, não chegam a faculdade, por falta de estrutura.

As alunas grávidas abandonavam a escola também por serem discriminadas pelas colegas, não participavam das mesmas atividades e eram excluídas, têm vergonha, para E. esta poderia ser uma causa da evasão dessas jovens:

Vergonha, preconceito, de se sentir mal, assim de ser, de ser, como eles usam a palavra, de ser zuada, de não ser aceita, de se sentir rejeitada, de se sentir excluída... as amigas se afastam, não vai mais pra balada, não participa mais das mesmas festas, não vão mais nos mesmos lugares...a barriga vai crescendo, então, de repente vai se deslocando, você percebe que é meio um patinho fora d'água, não é? Fora do contexto, muitas abandonam, muitas, não foram poucas não.

Para E. havia uma marca de gênero na escolha profissional, ela fez esta distinção inclusive quando mencionou que os jovens não queriam repetir a trajetória profissional dos pais: as mães que são domésticas e os pais que são mecânicos. Ela ainda acreditava que os homens escolheriam carreiras mais ligadas à Engenharia (na pesquisa com alunos nenhum deles mencionou a opção por Engenharia, apenas uma aluna), enquanto as mulheres procurariam carreiras voltadas ao magistério, ou seja imaginava que haveria uma divisão de gênero na escolha. Interessante que isto não se confirmou entre os alunos, ao menos com relação às carreiras mencionadas.

As atividades do tráfico seriam atribuições dos alunos, as garotas assumiriam, segundo a coordenadora, a função doméstica: *“Tem muitas meninas que se envolvem sim. São casadas com traficantes ou moram juntos, né. Ou com ex-traficantes, ex-presidiários”*.

A coordenadora também falou sobre alunos e alunas homossexuais, mencionou um rapaz que ao sair da escola tornou-se cabeleireiro e que havia alunas homossexuais que se interessavam por vôlei, mas não estabeleceu relação com carreira. Porém E. cita duas situações que marcaram o preconceito contra homossexuais na escola que, embora não relacionadas à carreira, mostrariam a dificuldade da escola lidar com estes grupos e a vulnerabilidade social que estão expostos. E. citou o caso de dois alunos que foram vistos se beijando próximo da escola

eles foram, é, num local aqui atrás, um pouco afastado, e eles foram filmados se beijando. E isso na hora do intervalo foi uma festa porque todos eles já estavam fazendo o maior auê, um foi passando pro outro, foi passando pro outro (o video gravado) E aí a hora que o menino apareceu o menino foi ovacionado. E foi complicado porque um era Emo, todo de preto e tal, descolado, pra ele não tinha grandes problemas. O outro garoto foi muito complicado porque ele era extrema, um menino extremamente tímido. Eu não sei se é, e o que foi mais difícil ainda é porque o menino ele ficou muito constrangido, e aí a diretora resolveu entrar em contato com a mãe, pra conversar com a mãe, né. E, eu acho que é sempre difícil conduzir esse caso, né, mas. Ele, ele começou, ele começou a ficar muito nervoso, teve uma crise de choro porque o, o irmão mais velho já era homossexual e a mãe disse que se soubesse que ele fosse homossexual ela preferia morrer. Então, ele chorava dizendo “olha, não conta pra minha mãe, não conta pra minha mãe, minha mãe não pode saber, porque a minha mãe vai querer morrer, minha mãe não vai agüentar.” Quer dizer é uma, é complicado, né. É, os, eu, eu percebi o constrangimento, tanto é que o garoto teve que ser transferido da escola porque é, como é que fica o ambiente com ele, não é?

A coordenadora relatou outro caso de violência, desta vez contra uma menina homossexual:

Inclusive uma, eu lembro que foi minha aluna também essa garota, tive grandes problemas porque, eu não sei se isso é, isso é pertinente na sua pesquisa, mas tive grandes problemas porque a mãe fazia Direito, quando o pai, o padrasto descobriu deu uma surra na menina

porque o padrasto chegou a vê-la beijando outra garota na esquina e o padrasto simplesmente, disse que deu uma surra que a menina não conseguiu ficar em pé, e a menina fugiu de casa, foi aparecer na escola...depois de dois dias apareceu na escola, queria, queria freqüentar a aula da Educação Física, a professora, que ela gostava muito da professora. E a mãe é, veio, né, muito preocupada, tal, a mãe sabia que a menina era espancada, tinha sido levada uma surra, né. Que o padrasto não aceitava, a mãe fazia Direito e achava normal. A mãe, a mãe preconceituosa, e fazendo Direito.

A escola teve muita dificuldade em lidar com estes dois casos, e foi omissa, não denunciando o acontecido ou garantindo ao aluno o direito de suas escolhas e permanência na escola.

Cor da pele e projetos profissionais

A questão das diferenças de escolhas e de projetos profissionais em função de cor da pele, segundo a coordenadora, não é perceptível. Na escola estudariam brancos, negros e “morenos”, mas os negros seriam maioria. A coordenadora contou durante a entrevista diversas situações de alunos/alunas negros/negras e brancos/brancas, a vulnerabilidade social parecia alcançar a todos. Mas, como disse um dos professores entrevistados em outra entrevista, não havia uma divisão identificável em função da cor da pele, ou seja, todos seriam morenos, este é o discurso que compartilham.

A coordenadora não se mostrou desconfortável ao falar deste assunto, mas falou que os alunos se articulavam mais pelas preferências musicais, como os que gostavam de samba, pagode, funk, crêu, os emos e haveria uma mistura de negros, brancos e “morenos”.

Um programa de Orientação Profissional na escola

E. afirmou que alguns alunos procuravam os professores para conversar sobre escolha profissional, inclusive procurariam por ela (embora ao responder o questionário os alunos não citem a coordenação como uma referência importante para a escolha). As orientações oferecidas assemelhavam-se muito mais a sugestões morais e tentativas de

motivar os alunos (vocês podem, conseguiram passar no vestibular, corram atrás dos seus sonhos), isto também foi mencionado pelos alunos na entrevista em grupo.

Algumas atividades também teriam lugar na escola, como a divulgação de universidades, programas do governo estadual visando a preparação para o vestibular, mas não foi citada nenhuma proposta para facilitar a construção de projetos de futuro.

A coordenadora fez algumas sugestões de atividades que poderiam facilitar a escolha profissional dos alunos, basicamente de caráter informativo, como feira de profissões, levar profissionais para a escola, visitas a universidades, divulgar programas como o ENADE e as cotas na universidade. Ou seja, E. fez sugestões de algumas atividades pontuais que poderiam instrumentar os alunos na definição de um projeto de futuro.

10.2.2 Questionário aplicado aos alunos Escola B

Os resultados apresentados consideram o universo de respostas válidas, não sendo consideradas as respostas em branco ou não identificáveis. Este questionário foi aplicado em 32 alunos que aceitaram participar da pesquisa, todos os respondentes não participaram da entrevista em cena.

Caracterização do universo de alunos

A média de idade dos alunos pesquisados foi de 17,7 anos, encontrando-se, na idade esperada para o 3o ano do ensino médio, apenas 5,5% dos alunos tinham mais de 19 anos. Uma informação importante é que os alunos com mais de 20 anos têm facilidade para concluir seus estudos no EJA⁸, o que justifica que nas duas escolas pesquisadas a média de idade dos alunos seja compatível com o esperado para sua escolaridade.

A maioria dos estudantes, como na escola A eram mulheres 62,5%, quanto à cor da pele os mais frequentes foram os pardos, 46,67%, como demonstrado no gráfico 9.

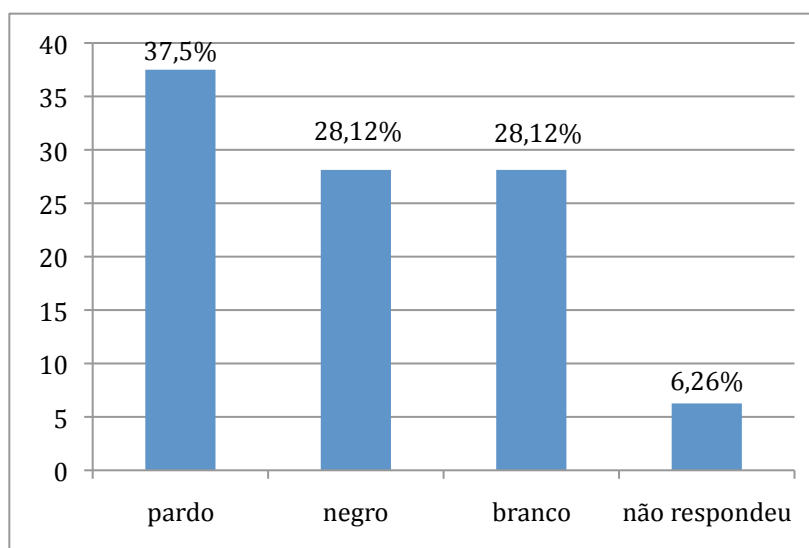


Gráfico 9 – Origem de cor dos alunos escola B

Escolarização

Quase todos os alunos manifestaram interesse em continuar estudando, apenas 2 alunos, ou 6,25% do total, disseram que não pretendem continuar os estudos. O local

⁸ Educação para Jovens e Adultos, oferecida para alunos que ainda não concluíram o ensino médio e têm mais de 18 anos.

onde pretendem continuar os estudos também varia muito, mas surpreende poucos citarem universidades públicas como opção.

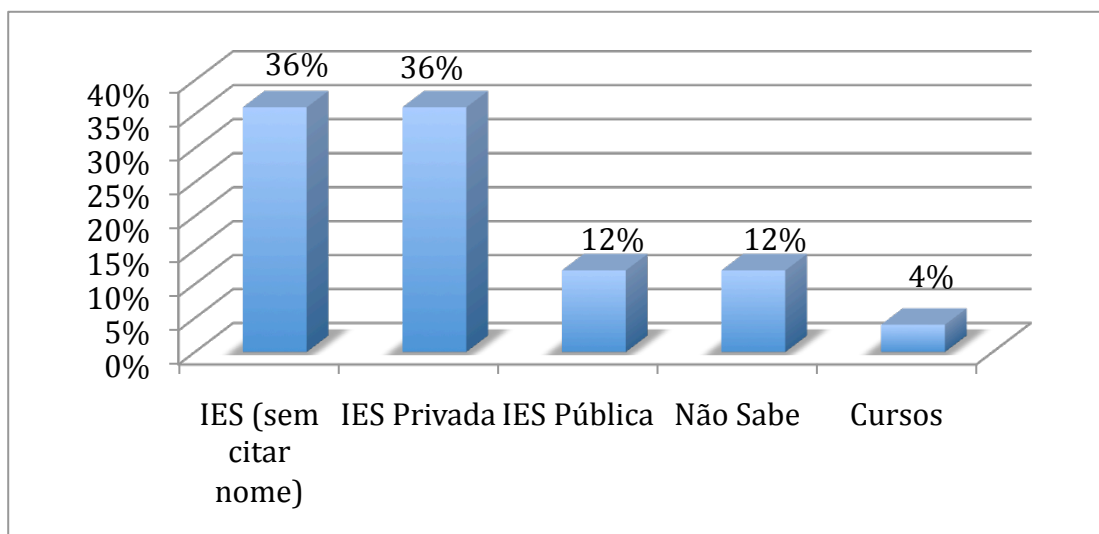


Gráfico 10 – Opção por continuação dos estudos após a conclusão do ensino médio⁹

O curso técnico também foi uma opção bem aceita pelos alunos, apenas 6,25% dos alunos mencionaram não ter interesse pela carreira técnica. Entre os que fariam o técnico a opção mais frequente foi o curso de Administração, citado por 31,03% dos alunos. Notou-se também uma desinformação, pois carreiras universitárias como Engenharia eram mencionadas como opção de formação técnica.

O curso técnico apareceu como opção mais frequente do que os cursos de nível superior, 20% dos alunos mencionaram que não fariam curso superior, esta porcentagem era ainda mais alta entre os homens, 40%. Entre os que pretendem fazer curso técnico os motivos mais citados foram os interesses (27,59%) e a possibilidade de profissionalização para o trabalho (17,24%).

A opção pelo curso superior não foi tão alta quanto pelo técnico, 71,88% pretendem ingressar em uma faculdade, 21,87% não têm este projeto e 6,25% deixaram de responder à pergunta. A dificuldade no ingresso nas instituições públicas, o custo e a distância das escolas privadas, além do desconhecimento de programas como o PROUNI possivelmente desestimulavam os alunos a prestar processos seletivos em instituições de ensino superior.

Alguns alunos afirmaram o interesse no curso superior mas não preencheram o curso de interesse (13,04%), outros mencionaram que não sabiam o curso (13,04%), mas

⁹ IES – Instituição de Ensino Superior

os curso mais citados foram Administração (13,04%) e Publicidade (13,04%). Outra carreira citada foi Logística, mencionada por 2 alunos (8,69%), área de atuação importante na região da escola, que fica nas proximidades do Rodoanel. As carreiras clássicas são pouco citadas, apenas 2 alunos (8,69%) falam em Engenharia e nenhum menciona Medicina e Direito.

A ausência de carreiras clássicas mostrou que a motivação pela escolha do curso não era apenas o prestígio, mas o ingresso em posições de trabalho mais qualificadas.

O principal motivo da escolha do curso superior foi o interesse pela área mencionada (26,09%) e o fato de já terem tido experiência profissional na área (13,04%), outros motivos citados foram continuar aprendendo, criatividade, comunicação (envolvida no curso escolhido), sonho de realização.

Representações de trabalho

Entre os alunos que responderam ao questionário a maioria trabalha (58,06%), sendo 83,3% entre homens e 42,1% entre as mulheres (42,1%). Outra informação interessante foi que a mulheres que responderam ao questionário estavam mais exposta ao trabalho não regulamentado, enquanto 40% dos homens trabalhavam sem registro em carteira 75% das mulheres não possuíam registro. Há um índice muito alto de precariedade nas relações de trabalho, o que mostra o grau de vulnerabilidade social dos jovens de periferia, não estudam nas melhores escolas e trabalham precocemente, quando conseguem trabalho.

Os motivos para não trabalhar indicavam também que a esfera do feminino é o doméstico, entre as justificativas para não trabalhar apareceu o fato de cuidar da mãe, dos irmãos, dos filhos e a gravidez, embora 45,4% das mulheres que não trabalhavam também afirmassem que priorizavam o estudo e 27,3% diziam que não conseguiam passar em processos de seleção. Destes dados surge uma divisão: a dimensão do trabalho prioritariamente masculina e a educação e os cuidados com a família e o doméstico como femininos, isto confirma as informações de pesquisa realizada anteriormente (SILVA, 2003).

O trabalho, para os alunos da escola B, estava associado à remuneração, ganhar dinheiro (65,62%), surpreende que **todos** os homens que responderam a esta questão associaram trabalho à remuneração. As mulheres associaram o trabalho ao significado de ganhar dinheiro (23,81%), independência (23,81%) e conhecimento (14,28%)

prioritariamente. O gráfico abaixo mostra as principais respostas para os alunos, incluindo homens e mulheres.

Os alunos esperam encontrar na profissão boa remuneração, além de realização e respeito. O gráfico abaixo mostra as respostas mais frequentes para alunos e alunas que responderam a esta questão (10 alunos deixaram de dar resposta).

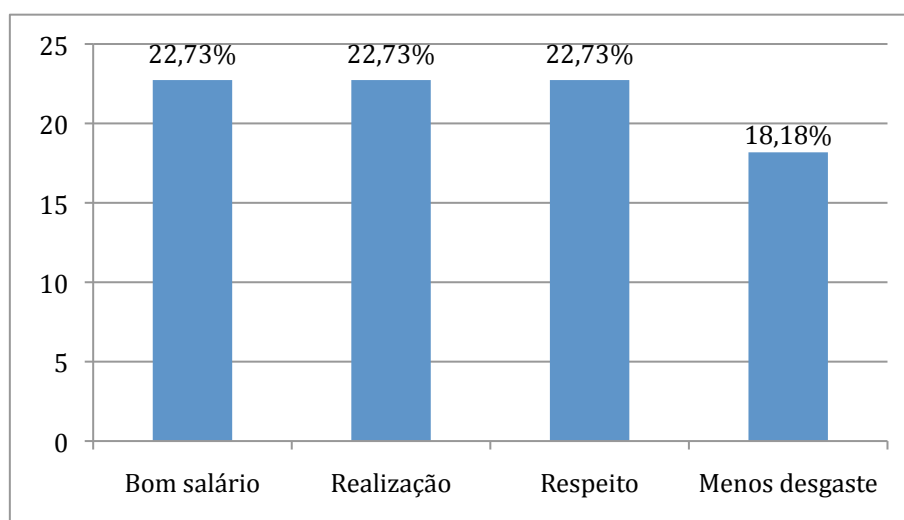


Gráfico 11 – Itens que os alunos gostariam de encontrar na profissão

Situações de gênero e raça no trabalho

No estudo dos alunos da escola B foi incluída uma questão sobre experiência de discriminação de gênero e cor da pele no trabalho. A proposta era que os alunos preparassem uma cena onde ocorrerá alguma discriminação em função do sexo ou da cor de uma pessoa conhecida, porém foram obtidas poucas respostas a esta pergunta.

Na questão de gênero apenas uma aluna respondeu, afirmando que havia discriminação contra mulheres no trabalho, já que não ganhavam o mesmo que os homens em postos de trabalho semelhantes.

Quanto a cenas de preconceito em função da cor da pele algumas situações foram relatadas que são descritas a seguir. Uma das cenas foi descrita por aluna negra de 18 anos que não trabalhava e que estava grávida. A situação descrita foi a seguinte:

Eu mesma já fui discriminada por ser negra, pela minha “colega” de trabalho ela era branca e eu negra, eu fui mandada embora por

responder ela a altura (sic) que a minha educação permitia, resumindo fui mandada embora mas ela não.

Outra aluna negra que trabalhava como babá e “planfeteira” sem registro em carteira descreveu uma situação de preconceito:

Minha amiga foi contratada por uma empresa de convites para atuar na area de produção, só que na verdade a faziam de faxineira, por ela ser negra, pois na empresa só havia gente branca.

Quando da aplicação do questionário tive oportunidade de conversar com estas duas alunas, eram amigas e ambas se colocavam numa postura militante, há uma observação no questionário das duas afirmando que: *preto é cor, negro é raça*. Esses dois relatos podem estar ligados à militância das alunas e ao fato de se assumirem como “pretas”, o que pode possibilitar um novo olhar para as relações no trabalho e que é mais consciente da discriminação. Neste sentido a consciência do grupo oprimido (preto) com uma identidade (negra) desvela situações que para a maioria passa desapercibida.

Uma outra cena foi descrita por um aluno, branco, 17 anos que trabalhava como aprendiz de garçom em um restaurante.

Um garçom, onde eu trabalho, clientes ficaram olhando fixo pra ele por ele ser negro.

O jovem identificou que o olhar dos clientes denunciava a inadequação do negro que trabalhava como garçom, que, do possível ponto de vista dos clientes, deveria estar na cozinha, ou na faxina, mas não em lugar em que ficava visível como no salão do restaurante. Esta cena é interessante pois o aluno é branco, ou seja, não há um olhar militante como no caso das alunas citadas, mas o entendimento de alguém que se identifica como o colega de profissão, e que vê o companheiro de trabalho como alguém que deve ser reconhecido como sujeito de direitos e que também está exposto à vulnerabilidade social.

Escola e Orientação Profissional

No questionário os alunos atribuíram uma nota de 1 a 7 sobre a influência de determinados fatores na escolha da profissão, as médias, dos fatores mais fortes para os mais fracos, foram: Informação sobre as profissões (5,73), Pais (5,37), experiência profissional prévia (5), matérias escolares (4,83), professores (4,72), escola e atividades extraclasse (4,23), jornais (4,07), namorado(a) (3,97), amigos (3,76), irmãos (3,6), televisão (3,4), coordenador(a) pedagógico(a), outros familiares (2,6). Destacam-se a experiência profissional e a escola como referência na escolha, a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica e com os professores e com o grupo de alunos esperava-se que a escola não aparecesse como fator tão determinante.

Em outro quadro do questionário os alunos davam nota para a importância de certos fatores na escolha da profissão, apresentados das médias mais altas para as mais baixas: ótimo salário (6,3), ter vocação para uma atividade (6,21), mercado de trabalho (6,2), fazer uma boa faculdade (6,06), fazer um bom curso técnico (6,03), trabalhar com o que gosta (6), ambiente de trabalho (5,9), profissões sem rotina ou rotineiras (5,1), relação entre a família e a profissão (5,05), fazer de seu hobby uma profissão (5,03), incluir atividades artísticas na profissão (4,59). Os fatores ligados ao trabalho surgiram no início, como salário e mercado de trabalho, ao contrário da escola A, onde apareceu primeiro a universidade. Para este grupo o prioritário pareceu ser a relação da escolha com o trabalho, considerando a vocação para a atividade.

Quanto aos temas discutidos na escola 10 alunos (31,25% dos que participaram da pesquisa) não responderam à pergunta, outros 3 afirmaram que nenhum tema foi discutido. Entre os que mencionaram a presença do tema na escola 59,09% dos alunos citaram a discussão sobre o mercado de trabalho, 13,64% mencionaram conversas sobre curso superior.

Quando perguntado sobre quem procuravam para conversar sobre escolha na escola 62,5%% dos alunos não responderam ou não procuravam ninguém e 28,12% procuravam por um professor. Os alunos relataram situações de discussão sobre a escolha da carreira na escola, alguns citaram a mesma experiência, com a professora de Filosofia, que fez uma investigação sobre os interesses dos alunos e a professora de Português que levou algumas informações sobre instituições de cursos superiores para os alunos.

Parte dos alunos afirmou já ter feito Orientação Profissional (28,12%), alguns afirmam que na própria escola (9,37%) ou pela internet (9,37%). Esta informação pode ser questionada, já que a escola não oferece trabalhos sistemáticos de orientação (pode ser que os alunos considerem orientação as discussões com os professores, que não são sistemáticas nem organizadas como uma proposta). Auanto à utilização da internet houve vários questionários sem validação ou padronização oferecidos para interessados, mas este trabalho também não era sistematizado e não podia ser considerado como um programa de Orientação Profissional.

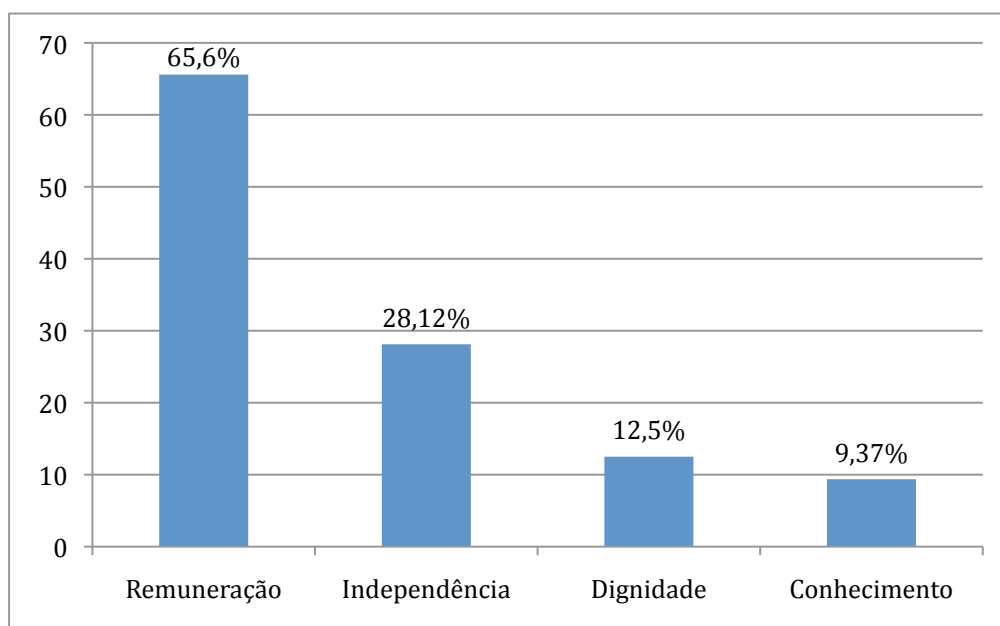


Gráfico 12 – Representações sobre trabalho para alunos e alunas

10.2.3 Entrevista de grupo em cena com alunos da Escola B

Houve muita dificuldade para o agendamento desta entrevista, quando chegamos à escola para a realização da mesma houve alguma dificuldade no início até uma das salas ser encontrada para podermos iniciar o trabalho. Todos os 14 presentes naquela noite aceitaram participar da entrevista, depois de informados sobre os procedimentos éticos. Os trabalhos foram conduzidos por três entrevistadores e teve duração aproximada de 2 horas com um intervalo no meio do processo.

Tabela 7 - Alunos participantes da entrevista em cena

<i>Identificação</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Religião</i>	<i>Raça e cor</i>	<i>Ocupação</i>
G.	Masculino	18	católico	Branco	não trabalha
C.	Feminino	17	evangélica	Parda	vendedora
J.	Masculino	17	Não respondeu	Não respondeu	não trabalha
D.	Masculino	17	Não respondeu	Não respondeu, depois declarou-se pardo	operador de máquina de Xerox.
W.	Masculino	19	Não respondeu	Não respondeu	Trabalha em auto-elétrica
F.	Masculino	19	Evangélico	Branco	Estoquista
N.	Masculino	20	Evangélico	Pardo	Fiscal de caixa
L.	Masculino	23	Católico	Branco	Trabalha com manutenção
La.	Feminino	18	Evangélica	Branca	não trabalha
Lu.	Feminino	17	Católica	Branca	não trabalha
T.	Feminino	17	Evangélica e Católica	Pardo	não trabalha
M.	Feminino	19	Não respondeu	Pardo	Secretária
E.	Masculino	18	Católico	Pardo	Auxiliar administrativo
Lc.	Feminino	17	Católico	Branca	não trabalha

O grupo com os alunos aconteceu na própria sala de aulas, era uma sexta-feira à noite, o que já deixava os ânimos mais agitados, na sala e na escola. Além disso a acústica da sala era muito ruim, o que tornava a compreensão do que os alunos falavam difícil. A sala, que ficava no primeiro andar do prédio da escola, tinha as janelas voltadas para o pátio e a porta para o corredor, onde passavam alunos todo o tempo.

Quando foi pedido aos alunos uma palavra para descrever a escola o primeiro aluno a falar foi L. *“uma merda”*. Outros adjetivos foram propostos: ruim, desorganizada, terrível, penitenciária, responsabilidade, lixo, bosta, bagunça, mas todos consideraram que *“uma merda”* era a melhor qualificação.

L. afirma que a escola é uma bagunça geral, *“ninguém faz nada pela escola, professor não se interessa...poucos professores se interessam querer ajudar a gente, entendeu? Tem uns que entram aqui e não faz nada, colocam ali, entendeu?”*.

Houve investimento do estado na melhoria da escola, que estava terminando uma reforma ampla. Porém essas melhorias não eram reconhecidas pelos alunos, que se queixavam dos vidros quebrados na sala de aula. Segundo L. *“você viu lá fora não? Cartaz bem grandão lá, na frente, e tá assim, ó, você vê os vidros como é que tá, uma bagunça geral...eu acho que foi investido tudo na quadra, seiscentos e poucos milhões.”*

Porém os alunos se davam conta que eles também eram responsáveis e estavam dentro desta escola que criticavam, segundo D. *“é que é assim, tem alunos que invés de conversar sobre a escola ajuda a quebrar, a zoar a escola”*. Enquanto falam do descuido com a escola eles se dão conta de que também produzem este cenário. Segundo Lc. *“aqui você pode aprender, aprende quem quer, aqui quem faz a escola é o aluno, se não é o aluno colaborar a escola não presta pra nada, se o aluno não presta a escola não presta, se o aluno presta a escola presta”*.

Quando descreveram o bairro e o entorno havia muita semelhança com o que foi dito da própria escola. D. disse que infelizmente morava naquele bairro e que poderia morar em um lugar melhor, como Alphaville. G. afirmou que só estudava na escola quem era do bairro, *“quem quer estudar aqui que mora longe? Ninguém só estuda aqui quem mora perto”*. Outras dificuldades do bairro foram apresentadas: buracos nas ruas, alagamentos, esgoto a céu aberto, lixo na rua.

Alguns alunos deram um nome ao bairro e à escola, como se fosse um filme:

G. – *Matar pra sobreviver. Bang-bang. Carandiru. Cidade de Deus 3.*

F. – Sobrevivência na periferia.

D. – A quebrada. Quem quer ser um milionário

N. – A quebrada 2 – o filme.

E. – Titanic.

L. – A grande família (em função do relacionamento entre colegas, o único ponto positivo da escola apontado pelos alunos).

Lc. – À espera de um milagre.

A cena da violência no cotidiano da escola

O objetivo deste trabalho não era tratar da violência na escola, mas este tema apareceu com muita intensidade no relato dos alunos, era o tema emergente na conversa quando se tentara decodificar com eles o cenário escolar em que desenhavam seus projetos profissionais futuros. Certamente essa vivência atravessa a trajetória dos alunos na educação e no trabalho.

Para descrever o que acontecia na escola os alunos trouxeram algumas cenas do cotidiano. Uma das que mais marcou a trajetória deles foi o relato de um dia em que houve um blecaute na escola provocado, segundo os entrevistados, por um grupo de alunos que, com outras pessoas, invadiram a escola. Um vídeo foi gravado com cenas da invasão e da depredação. Alguns alunos colocaram este vídeo na internet. A gravação, feita e editada pelos alunos, mostra lixo espalhado, água e a presença de policiais dentro da escola, enquanto os alunos se retiram, entre risos e alguns com cara de espanto. É interessante que a própria montagem do vídeo mistura denúncia e diversão, mostrando a situação de ambiguidade vivenciada e descrita no grupo.

Lc. Relatou o episódio *“igual o apagão que teve, de terça-feira, né? Os alunos começou a quebrar a escola, pra que quebrar a escola? Quebraram tudo, vidro.”*

T. afirmou que quebraram a escola inteira, os entrevistados disseram que não foram todos os alunos que participaram, cerca de metade dos alunos se envolveu na situação. Durante o intervalo um grupo de alunos teria acessado o quadro de luz da escola e provocado o apagão. Descrevem a situação como uma guerra, com cadeiras e mesas arremessadas e viradas, afirmaram que todos os vidros da escola foram quebrados.

A descrição da cena do “apagão” mobilizou os alunos, todos ficaram muito agitados e falavam ao mesmo tempo sobre o ocorrido.

Os professores também foram criticados e mencionados como reprodutores da violência, na verdade seria uma via de mão dupla, os alunos agrediam e eram agredidos.

G. afirmou que dos 14 professores 5 são bons, a queixa de G. é que quase não tiveram aula neste ano, criticaram os professores que passavam a lição na lousa e logo em seguida davam a resposta, mas disseram também que nenhum aluno prestava atenção, ninguém entendia nada. Os alunos se queixaram por não serem ouvidos na escola, queixaram-se ainda por serem expostos pelos professores quando respondiam algo errado ou sem sentido.

Novamente surgiu uma crítica à postura dos alunos que, segundo os entrevistados, não paravam de conversar e estavam pouco motivados para aprender.

Atribuição de sentido no pertencimento ao grupo: as coletividades

O descontentamento com a escola só é abandonado como tema emergente na entrevista em grupo quando os alunos falaram da relação entre eles, das “coletividades”, como qualificou D. A primeira reação foi afirmar que não existia nada de bom na escola, afirmou C., mas isto foi revertido pela sensação de pertencimento ao grupo, de identificação de uma trajetória em comum. Como afirmou G. *“coisa boa é quando a gente tá reunido entre amigos pra conversar, a única coisa...quando a gente esquece um pouco os problemas da gente, quanto dá com os amigos conversando”*.

A amizade e o coleguismo seria o que havia de bom na escola. G. mencionou as festas que reuniam os amigos. G. afirmou que estudava junto de Lc. desde a quinta série, desde os 11 anos, isto oferecia uma sensação de continuidade que superaria o descontentamento com a escola.

D. afirmou que “as coletividades” seriam as melhores coisas da escola, G. falou, por exemplo, *“que todo mundo sabe a resposta de uma lição aí passa pra todo mundo”* ainda disse que *“apronta uma coisa na sala e ninguém fala quem foi”*. Ou seja, aliam-se contra a punição.

O campeonato de futebol também seria algo bom na escola, atividade da qual só os meninos participavam. Às meninas cabia torcer pelos times, envolvendo-se de forma secundária. O último campeonato mobilizou a escola, que suspendeu aulas por alguns dias para que a competição fosse realizada.

O projeto profissional dos alunos: perspectivas educacionais e de trabalho

A maioria dos entrevistados já trabalhava, oito entre os catorze participantes do grupo já trabalhavam, em funções com baixa remuneração. Porém o grupo não se mobilizou para falar sobre o trabalho e suas funções, quando se estimulou a discussão desta temática o assunto não evoluiu.

Todos os alunos afirmaram que pretendiam continuar estudando após o ensino médio, todos também mencionaram o interesse pelo ingresso no curso superior, porém mostraram desconhecimento das carreiras e da própria estrutura do ensino superior.

A “faculdade” surgiu como porta de acesso a postos de trabalho mais qualificados e melhor remuneração, em oposição ao trabalho atual deles e de suas famílias. Lc. opõe-se a essa perspectiva e disse que seu pai ganha dinheiro como feirante, “tem seu carro, sua moto”.

Alguns falaram com animação sobre o ingresso no curso superior, como a aluna La. que pretendia fazer Psicologia e parecia a mais decidida e convicta de seus planos. Disse que pretendia ingressar na UNIFIEO¹⁰, Segundo La:

é também acho que ela é uma das melhores universidades privadas pra mim. Daí, como na UNIFIEO não tem Psicologia eu resolvi fazer UNIP...só que na UNIP é muito longe, pra mim fazer UNIP de Alphaville. Aí pra mim fazer a noite, na UNIP de Alphaville e vir pra minha casa é difícil e também muito caro, na UNIBAN é mais barato, sai mais em conta.

A escola, localizada na periferia de Osasco, fica distante de universidades e escolas técnicas, além de não ter muita oferta de postos de trabalho, o que torna a continuidade dos estudos ainda mais difícil. Os alunos mencionaram, assim como a coordenadora pedagógica, que a escola tinha uma parceria com a prefeitura para oferecer cursos técnicos para os alunos aos sábados, mas o projeto havia sido cancelado no ano da pesquisa.

Os alunos não mencionaram a possibilidade de estudar em universidades públicas, a aluna Lc. disse que teria interesse em fazer Medicina na USP, falou que um professor, amigo seu, conseguiria uma bolsa para ela estudar na USP. Quando os entrevistadores deram a informação que a USP era gratuita, assim como a inscrição para

¹⁰ Centro Universitário FIEO, instituição de ensino superior de Osasco.

o vestibular, alguns alunos mostraram que não sabiam da informação. Vale ressaltar que a USP fica a cerca de 14 quilômetros da Escola B.

Alguns alunos mencionaram o interesse pelo curso superior:

T.: Administração.

V.: Administração.

E.: Administração. Fala que ainda tem interesse em fazer outro cursos superior, mas não sabe qual.

F.: Direito.

L.: Logística.

N.: Direito.

La.: Psicologia.

Não são todos que mencionaram o curso, chama atenção que apenas La. expôs argumentos que justificavam ela prestar vestibular para Psicologia, que relacionou ao preconceito contra ela em função de uma deficiência motora (dificuldade de andar).

Esta ausência de argumentos para justificar a escolha indica a dificuldade em pensar-se como sujeito de direitos, apropriando-se de seus interesses e de sua trajetória profissional. A falta de informação e mesmo a repetição de cursos citados como Administração e Direito indica o quão pouco os alunos refletiam sobre o tema.

Alguns alunos mencionaram o curso técnico como opção, W. falou “*se não der certo faculdade...*”. Esta foi a primeira observação sobre a formação técnica, que deixou clara uma relação de hierarquia com o curso superior, a prioridade é a faculdade.

A aluna Lu. disse que fazia um curso técnico de Administração, além disto tinha aulas de teatro e de computação. A família, principalmente o pai feirante, investia em sua formação como maneira de diminuir sua vulnerabilidade social, afirma ser vítima de preconceito por morar na favela.

La. também mencionou a possibilidade de fazer técnico em Administração, caso o projeto do curso de Psicologia não fosse possível. O aluno L. mencionou o curso de Logística, a dificuldade de seguir estudando seria pelo curso não ser oferecido na região e ficar distante do seu trabalho atual.

Portanto, alunos traçaram alguns projetos de futuro, para daqui a 10 anos que envolviam planos educacionais, profissionais e familiares. D. falou “*eu imagino faculdade feita, casado...faculdade de sistemas de informação*”.

C. mencionou que se imaginava casada com *“meu consultório de estética, meu carro, minha casa...e a família”*. A questão de consumo não surgiu com frequência nos planos de futuro, esta foi uma das menções ao tema de possuir bens.

La. imaginava-se como psicóloga, *“com casa, com carro, não digo agora com filho e casada de jeito nenhum. Tenho muito trauma de família”*.

O futuro sem curso superior também parecia uma possibilidade. Alguns disseram que poderiam continuar trabalhando no mesmo local atual, caso não ingressassem em uma faculdade. O curso superior parecia um complemento, desejável, mas teriam consciência de que seria difícil sustentar-se em uma escola privada, portanto o ensino superior seria quase um bônus. A exceção a esta idéia é La, que priorizava o seu projeto como psicóloga, ela também pareceu a melhor informada, e mesmo assim criava alternativas, como o curso técnico de administração.

O papel da escola na construção dos projetos profissionais

Os alunos criticaram muito a escola neste ponto e afirmaram que não recebiam quase nenhum suporte e, ao contrário, relataram ataques dos professores, mas também mencionaram exceções e orientações pontuais que recebiam dos docentes.

Como afirmou D., que a escola *“não teve influência nenhuma...se for esperar dessa escola”*.

Os alunos relataram, por outro lado, que um grupo de pessoas fez uma divulgação da UNIP na escola, ofereceram inscrição no vestibular e desconto na mensalidade. Não ficou claro, mas sugeriram que a coordenação da escola seria responsável por centralizar as inscrições e eles se queixaram que houve descaso e os alunos não conseguiram prestar o vestibular.

Citam ainda alguns professores que prooveram discussões sobre mercado de trabalho e universidade, uma professora prometeu que faria uma visita à UNIBAN, mas acabou saindo da escola e a visita não aconteceu.

Alguns alunos procurariam professores na sala, F. disse que conversou com uma professora (não se lembrava qual era), disse que pretendia fazer Direito, Segundo F. *“ela*

falou pra mim correr atrás de meus objetivos, que eu tinha tudo pra poder crescer”, ou seja disse algo muito vago para poder incentivá-lo.

Os entrevistados disseram que os professores oferecem algumas orientações amplas, sem sistematização e sem o objetivo de ajudar a tomar contato com interesses, projetos de futuro.

Gênero e construção de projetos profissionais

Um fato perceptível na entrevista foi que há mais homens trabalhando que mulheres, este dado confirmou-se no questionário aplicado aos outros alunos. As mulheres também falaram dos projetos educacionais com mais envolvimento, as alunas Lc. e La. eram as que demonstram o maior interesse em investir em um projeto educacional.

Surgiram também algumas situações de preconceito, onde havia uma divisão entre o trabalho da mulher e o trabalho do homem. C. disse que pretendia abrir uma clínica de estética no futuro, mas quando um dos pesquisadores perguntou se um homem poderia cumprir aquela função os alunos L. e D. dizem *“é bicha”*. Porém, C. afirmou que poderia contratar um homem, não via problemas. Segundo C. *“eu daria uma chance...e se eu visse que não dava, aí era só mulher”* e os alunos riram da fala dela.

Outra situação foi quando perguntaram a D. se informática poderia ser um trabalho de mulheres, então D. disse: *“eu acho que não, sei lá, porque é um bagulho mais, mais, sei lá, mais pra homem mesmo, eu acho”*.

Uma aluna menciona que D. era machista, ele se exaltou e disse que não era machista duas vezes.

Em outro momento da entrevista os alunos mencionaram que as mulheres estavam dominando o mercado de trabalho, mostrando qualificação, as meninas afirmaram que não sofriam preconceito.

Cor da pele e projetos profissionais

Os alunos têm dificuldade em explorar este tema, pareciam não ter uma percepção mais clara de como a questão da cor atravessava seus projetos profissionais. O grupo compunha-se de alunos e alunas que se denominavam como pardos e brancos, nenhum deles se denominou negro ou outra origem.

Apenas a aluna Lu., que se declarou branca, mencionou uma situação de preconceito dizendo *“meu patrão não contrata negro... eu não acho certo, né? Mas, a firma é dele, né? Eu não acho justo, eu não acho. A família inteira é assim, e ele é da Congregação”*, referindo-se a uma igreja evangélica.

A aluna La., que se declarou branca e evangélica, ficou indignada *“a bíblia diz que cada um deve ser respeita, somos todos irmãos, então não tem porque ter esse preconceito com negro...sou evangélica, mas não vou tartar um negro ou um branco de maneira diferente”*.

Outros, como o aluno N. que se declarou pardo, reagiram à demonstração de preconceito, afirmando considerar isto absurdo. Então as pessoas citaram outras situações do cotidiano onde aparecia o preconceito contra negros. A aluna T, que se declarou parda, afirmou que tem um irmão com 7 anos que não gosta da cor da pele, não gosta de ser negro.

O aluno G., que se declarou branco, disse: *“eu tenho um primo que ele é preto, ele não gosta de preto, ele falou, assim que ele tem nojo de preto, e ele é preto”*.

L., que se declarou branco, conta outra situação: *“polícia também tem preconceito, uma vez tava indo pro role, eu mais três camaradas meu, tudo moreno, tudo pretão. Eles pararam a gente, embaçado, entraram no meu carro, tiraram até o banco do meu carro...é por causa dos morenos”*.

Os alunos relataram situações onde a questão da cor da pele interferia no trabalho ou preconceito das relações cotidianas, mas não conseguiram descrever isto em suas próprias trajetórias, este foi um tema sensível e o grupo ficou mais silencioso. Um dos professores entrevistados afirmou que naquele bairro não existia esta diferença de cor, é tudo misturado, e que, fora dali, isto não é tão importante, mas como a própria aluna T. mencionou a pessoa que seleciona para um emprego sabe quem é negro e quem não é. Acredito que os alunos precisariam de mais tempo e um contato mais prolongado para falar da sua experiência com a questão da cor, as cenas não conseguiram mobilizá-los suficientemente. Por outro lado na comunidade a questão da cor parece de fato não marcar uma diferença entre os alunos, eles se articulariam por outros fatores, como preferências musicais.

Sugestões para projetos de Orientação Profissional na escola

Ao final da entrevista foi solicitado aos alunos que fizessem sugestões de atividades de Orientação Profissional para a escola e em outros temas que ele achassem importante. A primeira sugestão foi de L: *“fecha a escola”*.

As outras propostas estavam muito relacionadas à estrutura física e poucas à Orientação Profissional, surgiram reclamações como melhorar a segurança, televisão na sala de aula, melhorar a limpeza da escola, que, segundo os alunos, era precária.

Também foram feitas algumas propostas mais ligadas à Orientação Profissional, como cursos profissionalizantes, estágios, cursos de línguas, informática, aulas de expressão e comunicação, estratégias para entrevistas de trabalho.

O grupo terminou de forma surpreendente, a atividade foi muito desgastante, foram mais de 2 horas de entrevista, o barulho de dentro e de fora da sala de aula fazia com que a atenção ficasse redobrada para não perder o que acontecia no grupo. Porém, ao final, ficou a sensação de que eles gostaram de ser ouvidos, de ter suas queixas, se não atendidas, ao menos compreendidas e retribuíram arrumando a sala de aula, algo que não parecia ocorrer com frequência. Esta situação surgiu espontaneamente e pareceu um momento onde o grupo se organizou para posicionar-se contra o que eles descreviam.

Questionário aplicado aos alunos entrevistados

Cerca de 15 dias após a realização da entrevista foi aplicado um questionário de avaliação da atividade (ANEXO T), que foi respondido por 8 alunos. A intenção era investigar se a entrevista teve algum impacto sobre os alunos, este retorno ocorreu pela percepção de que a entrevista em alguns momentos caracterizou-se quase como uma intervenção, servindo para que alguns participantes refletissem sobre seus projetos, embora este não fosse o objetivo inicial.

Entre os que responderam ao questionário, 5 afirmaram que haviam pensado em algo relacionado à escolha após a entrevista, a transcrição dos relatos segue abaixo:

Pensei em mim empenhar cada vez mais na minha escolha que é direito e com essa pesquisa trouxe alguns resultados bons

Sim, quero fazer direito

Sim, me fez pensar mais em escolher uma profissão

Não, porque eu já havia decidido a profissão que eu quero exercer

Sim. Já estou decidida estarei na UNIBAN ano que vem e vou prestar Psicologia

Ao menos para parte dos alunos o espaço oferecido serviu para refletirem sobre seus projetos e escolhas, alguns descrevem que saíram mais confiantes após a entrevista.

Em outra pergunta sobre alguma mudança de comportamento após a conversa no grupo, 4 alunos responderam:

Sim, eu passei a ficar muito informado com as escolhas de faculdade e como eu posso me desenvolver ao decorrer do tempo

Um pouco, eu penso mais no meu futuro profissional

Poucas mudanças, passei a conversar mais sobre profissões

No comportamento não, mais percebi que muitas pessoas tem a opinião igual a minha

A entrevista pareceu aproximar os alunos das discussões sobre o trabalho e teria colaborado em novas avaliações sobre o projeto profissional deles. Talvez uma primeira iniciativa de Orientação Profissional devesse ser abrir um espaço de diálogo, aproximação, que já pode servir para alguns iniciarem a revisão de sua trajetória.

10.2.4 Entrevista em cena com professores do ensino médio escola B

Dois professores participaram da entrevista em cena durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), havia outros participantes da reunião, mas alguns não lecionavam no ensino médio e outros não tiveram interesse em participar.

O professor L. está há oito anos na escola e leciona Ciências e Matemática, tem 45 anos, o professor W. está na escola há 4 anos e leciona História tem 42 anos.

Cenários – a escola segundo os professores do ensino médio

O professor L. é mais participativo da entrevista, trazendo as situações muitas vezes de maneira espontânea. Ele considera a escola um modelo de inclusão, pois na periferia você teria todo o tipo de aluno, segundo L.

é escola que se pode chamar de modelo de inclusão. Porque que a gente fala, porque as pessoas, eu penso né, que, que uns pseudo-educadores aí quando falam de inclusão eles falam pessoas portadoras de deficiência e algumas coisas mais. Pra mim, escola de inclusão é aquela que joga todo mundo aqui nesse balde aqui, entendeu? Com portadores de inclusão, pobre, rico, é, alunos com liberdade assistida, que já tiveram passagem pela polícia, alunos com família dilacerada, é, alunos normais e excelentes, entendeu? Isso é escola de inclusão, então ela, e, além do mais, e o pior de tudo, né, por ser uma escola de periferia ela, ela, ela comporta, né, uma comunidade praticamente, diria que quase na sua totalidade de pessoas carente. Paupérrimas mesmo, entendeu? Com condições assim, olha, abaixo da linha da pobreza, entendeu?

Porém os professores não estão preparados para lidar com este contexto, não tendo formação adequada, para o professor L. a Licenciatura não forma docentes para intervirem neste contexto, o mais adequado seria a formação como pedagogo.

O professor precisa ter uma formação mais complexa, a sua grande maioria, dos professores não concluíram o curso de, o de Pedagogia

que dá uma carga maior, o de Filosofia, de Sociologia, de Psicologia, né, e aí quando se depara com esses problemas é, acaba, às vezes, até orientando erroneamente porque não é a função dele, ele, ele não é um professor generalista, o professor do Ensino Médio ele é um especialista, ele tem uma formação específica daquela disciplina.

A pobreza marcaria as cercanias da escola, onde se destacou a precariedade das condições de vida e a vulnerabilidade social dos alunos ao roubo e tráfico:

é um entorno, é, circundado de favelas, é, de, de famílias estritamente assim, pobres, e esse aluno ele vai ter como espelho, é, a criminalidade. Aonde, essa região das cidades metropolitana ela tem um índice muito alto de tráficos de droga e esse, esse segmento é, dá, clandestino, mas que hoje em dia tá, tá aos olhos da sociedade, é, vai mostrar pra esse, essa, esses estudantes que foram rejeitados no mercado de trabalho um mundo, é, real que não, que é efêmero, aonde alguns bens materiais são adquiridos de formas ilícitas, mas que pro momento vão satisfazer.

Cenas da trajetória educacional, profissional e ocupacional dos alunos

O professor L. citou algumas cenas da relação dele com os alunos, em uma destas descrições o professor mencionou um aluno que havia saído da cadeia e voltava para a escola.

Na sala de aula, aí tava lá preenchendo o meu diário, né, o aluno “professor, como é que eu tô na sua matéria?” “Pô, fulano, se você continuar faltando, é, você vai reprovar de ano.” “É professor, é que eu tenho que falta aí, que eu tenho uns trampo pra fazer,” porque eles chamam isso de trampo, de trabalho, entendeu? Falei “ah é, você tá trabalhando?” “é, então, mas.” “Aonde você tá trabalhando? Qual empresa que você tá trabalhando aí?” Falou “é professor, senhor sabe que não é na empresa. O senhor sabe que eu tenho que, é,” e a gente, né, que tá há algum tempo na escola, você consegue alguma intimidade, “não que eu, eu tô, eu uso a minha bike, né, pra levar umas mercadoria, né, lá no, lá no Bela Vista, no” é um bairro mais

central de Osasco, “ah, é? E tal, mas que que você leva?” “Ah, ah professor, levo aí um material aí, né?” “Mas que material?” “Ah, o senhor quer saber mesmo, professor, então? Farinha,” né, “ah, farinha, mas que” que você fica também, é, dando uma de inocente, né? “Ah, farinha, que farinha de fubá, de mandioca, de trigo, o que que é? É pra um mercado? Que que é, pra uma pizzaria?” Você tem que, “oh, professor, tá me tirando?” Né, que a conversa é assim, “tá me tirando? Eu sou zica, entendeu? Por os homi, os homi vigia muito motoboy, e de maior. Como eu sou de menor, então, né meu, eu passo fácil com a minha mochila escola do Estado que o governo deu agora, deu a mochila do Estado, então pensam que eu tô estudando, entendeu? Então ninguém vai me parar, e se parar não dá BO que eu sou de menor, eu vou ficar alguns dias só na Fundação Casa, né, então, logo me tira, então.” Falei “mas peraí, mas fulano você tá então fazendo tráfico de droga? Levando papelote? Cocaína?” “É professor, é a situação, como é que eu vou conseguir um capital aí pra depois, né, eu ter a minha própria biqueira?” Ou seja, “agora eu tô, eu tô agora de, eu tô agora de avião, né,” que pra eles, né, aqui é avião passar, entendeu, fazer, como eles dizem, eles chamam “agora eu tô fazendo correria, né,” entendeu? Então, eles falam que tão fazendo a correria agora pra guardar um capital pra poder... ter a biqueira, o que que é ter a biqueira? Conseguir ter confiança de quem tá lá na torre, né, como eles chama, o irmão da torre, que eles chamam disso aí, entendeu, que é, que comanda lá mesmo, né. E aí, falou “então, a hora que eu consegui, é, porque eu tenho,” o cara, que ele falou assim “mas como você vai fazer isso?” “Não, eu tenho que conseguir o, o material,” olha os termos que ele já usa, “em consignação, porque eu não tenho ainda pra bancar ainda, entendeu, o material, eu não tenho ainda nem balança” que são balanças precisa, né, que muitos falam, pra medir que é por grama, que o negócio é caro. Então, “pô, mas então você tá fazendo isso então?” “É professor como é que eu vou arrumar dinheiro? Isso me dá quinhentos conto por semana. Aonde que eu, um cara aí que então, o senhor sabe a minha situação, meu pai tá preso, é, como é que eu vou fazer pra poder guardar esse dinheiro aí, como é que o senhor acha que eu...com esse ténis?”

O professor W. comentou sobre a cena que é difícil concorrer com o tráfico, onde eles poderiam ter outra ocupação em que *“ganhariam R\$2.000,00 em um final de semana?”*

A cena expôs a vulnerabilidade dos alunos, descrevendo um jovem que já teve passagem pela prisão e está vulnerável socialmente ao tráfico, onde poderá obter remuneração, acesso a bens de consumo, que ele não teria de outra maneira.

Os professores comentaram que estes alunos caíram no “corre”, estão na “correria”, ou seja, tinham uma atividade onde ganhavam dinheiro e tinham acesso ao consumo. Existiria também o “corre do bem”, dos alunos que trabalhavam e conseguiam manter-se fora do tráfico, mas os professores afirmavam a vulnerabilidade social à qual os alunos estão expostos.

Quando perguntado ao professor L. qual a cor do aluno ele disse: *“por incrível que pareça era branco dos olhos azuis”*.

O “corre do bem” apareceu na cena de uma aluna que trabalhava em Alphaville, que, segundo o professor L. teria conseguido sair da situação de vulnerabilidade.

aqui tem um aluna que ela tá no terceiro ano do Ensino Médio, ela namora um, um menino do segundo ano do Ensino Médio aqui. O moleque é uma tranqueira, ela é uma boa menininha, entendeu? Você vê, delicada, muito educada, entendeu? Então já faz uns três anos que ela namorava esse rapaz aí. Daí a gente nunca entendia “nossa! Como que essa menina namora com esse menino, é um tranqueira. Pelo amor de Deus!” né, entendeu? Aí, esse ano ela arrumou um emprego numa empresa muito boa aqui em Alphaville, tá ganhando lá o seu salarinho lá de setecentos reais, como ela falou pra mim. Na primeira semana ela dispensou o cara. Falei “nossa, você acabou o namoro,” “professor, bem que você falava hein? Eu não me valorizava, eu tava com aquele lixo, eu ia virar um lixo,” entendeu, “eu não tinha assim, eu não me olhava como pessoa, eu pensava que jamais eu ia ser alguém. Tô numa empresa que já me prometeu, é, até me ajudar fazer faculdade, pagar uma parte, é, tô com carteira registrada, é, vou ter décimo terceiro e férias, vou ter uma cesta de Natal esse ano, vai ter uma confraternização da empresa, é, toda bonita, com roupa bonita agora,” você percebia a alto estima dessa pessoa e ela já, já, e já tinha na cabeça, foi prestar vestibular esse

ano, fez o Enem, essa semana, que acho que foi ontem o Enem, entendeu? Foi fazer o Enem pra conseguir uma bolsa pra poder cursar uma universidade. Olha, olha como que a primeira chance que apareceu a virada que já deu na vida, entendeu? Ela começou com a vida pessoal dela já, ela...Mas ela, ela já se transformou. Ela falou “conheci agora pessoas bonita, cheirosas,” entendeu, “coisa que eu, eu pensava que não existia, eu olhava isso tava, isso pra mim era só em novela que existia, só na televisão, era fantasia aquelas coisas lá, hoje não, é, pô, percebo, tô indo, eu como num lugar decente, num restaurante, sabe? Tô no meio de pessoas que, que me respeitam como ser humano, até então era ‘ah, vamo lá, me faz isso, me dá, você tem que fazer,’ sabe? Hoje não, as pessoas não me mandam, me solicitam”, é...

O professor L. descreveu a cena desta aluna que mostraria a possibilidade de saída da situação de vulnerabilidade social, de conhecer pessoas que investem em você e te respeitam como sujeito de direitos, conhecer pessoas “bonitas”, “cheirosas”, frequentar restaurantes e ser respeitada. Mas para isto a aluna deve sair do bairro, ir para Alphaville, que é sinônimo de riqueza no bairro da escola, mas não são todos os alunos que conseguem sair deste bairro. A única maneira de tornar-se sujeito de direito seria sair da vizinhança, trabalhar fora, até porque na região não existem muitas oportunidades de emprego, e, assim que possível, mudar-se. A história bem sucedida o exemplo a ser relatado, é de quem sai, não de quem fica.

O professor tem dificuldade de dizer a cor desta aluna, fala que ela é morena, mas tem o cabelo crespo: *“ela é moreninha, entendeu? Do cabelinho também, sabe, crespo e tal, sabe...que a periferia ela mistura tanto entendeu...aqui é bem misturado”*.

A quem ficaria no bairro restaria procurar nas franjas da sociedade uma oportunidade, novamente o professor L. descreveu uma cena de uma ex-aluna com a qual se encontra e tem um diálogo.

É, encontrei com ela na rua falei “pô, você sumiu, o que aconteceu?” Falou “ah, professor, não vou voltar mais não,” “mas por quê meu, você” entendeu? E ela, Deus foi justo com ela que ela continuava bonita mesmo com três filhos, um corpo realmente de causar inveja pra qualquer outra mulher, tá. Então, quer dizer, é, essas coisas

acontece mesmo na natureza, né. “Mas você saiu da escola, o que que aconteceu, pô?” E era uma menina educada...Aí, depois você começa a analisar o nível intelectual dela. “Mas por que que você não volta?” “Ah, não dá, com três eu tenho que, primeiro porque eu tenho que cuidar bem dos meus filhos, né, professor.” “Ah, bom, isso é importante, né,” falei “três, né?” “Ah, é três, né.” “Ah, e como é que você faz?” Porque eu na minha cabeça imaginando a situação dela, uma menina de periferia, solteira, com três filhos. Falou “Ah, professor, agora pra mim tá bom.” Falei “tá, bom? Mas como você faz pra cuidar e criar esses três filhos e aí, de onde que vem o sustento, você tá trabalhando?” “Não. Ah, mas professor, mas eu recebo pensão deles, eu recebo quinhentos reais de cada um.” “Mas como que o pai, né, consegue pagar mil e quinhentos reais de pensão? O cara deve ganhar bem.” “Não, eu não sou, eu não sou trouxa, eu fiz a minha correria, é um de cada pai e eu escolhi muito bem, entendeu, não catei qualquer manezinho aqui da, da, da vila não. Você acha que eu ia, você acha que eu ia cata esses nóia aqui da vila que não tem aonde cair morto, pra me dá porrada, entendeu, esses caras que não tem dinheiro? Todos três têm dinheiro, entendeu? Então, se eles não paga, eles não vão querer perde o emprego deles aí e fica preso, então, eles me pagam direitinho, que é pros filhos deles também, entendeu? Então, quer dizer, hoje eu e a minha mãe,” que ela, ela mora com a mãe, não tem pai então mora com a mãe, “eu e minha mãe cuidamos dos três, tranquilo, entendeu? Já tão na pré-escola, uma já tá na, no prezinho e os outros são menorzinho, entendeu. Então, pra mim tá bom, entendeu.” Falei “nossa! Não tinha pensado por esse lado, né. Você mandou bem menina,” eu entrei na dela, né, porque pelo menos ela usou lá o corpo dela, tudo mais, né, na cabeça dela, ela usou uma dádiva que Deus deu pra ela, ela, que o normal é a menina ter três, quatro filhos de pais diferentes e se lascar, ficar ferrada na vida porque normalmente o cara não paga pensão, que já é um cara desocupado mesmo, entendeu? Vai lá e briga, bate, não dá dinheiro, entendeu, e essa não. Apesar de tudo, a gente condenar o que ela tá fazendo, teoricamente, né, mas ela agiu duma, ela, ela se programou pra fazer isso porque ela escolheu quem, ela falou, ela falou “não é cara daqui não, professor. É, que eu conheci nas balada aí, aí no Centro, no shopping,” entendeu? Cara que olhou, então,

entendeu, ela falou, ela, que nem ela falou “o cara gostou do material, e tal, daqui a pouco, né, não sou boba,” entendeu “vou arma pra cima desse cara,” entendeu. E ele, como e pai, entendeu, tem que pagar. Então, quer dizer, olha a, e, esse, nos meus vinte o poucos anos, vinte e cinco anos já que eu dou aula em escola pública essa aí me surpreendeu. Porque ela, ela tem três filhos, de pais diferentes, mas foi porque ela quis, ela programou, ela planejou, entendeu? Porque ela falou “eu não vou, eu não vou arrumar um emprego mesmo,” entendeu, na cabeça dela “não vou arrumar um emprego, só que eu vou ter dinheiro, entendeu, todo mês.” Porque uma, imagina mil e quinhentos reais num lugar desse aqui uma garota ganhando, entendeu? Teoricamente, é claro que criança dá trabalho e gasta muito, né, mas se ela não tivesse nada com esse mesmo problema? Então, é umas coisas que a gente fica depois você fica assim pensa “nossa! Você nunca pensa em falar isso pra um aluno né meu, mas a vida ensina algumas coisas.”

A estratégia de sobrevivência foi condenada pelo professor, que critica a aluna, embora afirmou que ela teve estratégia, mas que ela não pensava no futuro, pois o que acontecerá quando os filhos completarem 18 anos?

A estratégia para fugir da vulnerabilização social é criticável, afinal usar pessoas, filhos, corpo para conseguir uma renda mínima parece ser uma alternativa parecida com o tráfico, que é território dos homens, uma maneira de encontrar estratégias para garantir o sustento.

Há uma outra cena interessante, em que o professor L. conversou com uma aluna sobre a sua profissão, esta foi a única cena mencionada nas entrevistas em que ocorreu uma tentativa de orientar uma aluna, que tinha interesse em Matemática, disciplina lecionada por L., isto fez com que os dois se aproximassem.

Oh, ela, ela, primeiro ela falou “oh, professor, mas como que você, você virou professor de, professor de Matemática, né?” Porque eu sou professor, de manhã eu sou professor de Ciências, eu tenho esse cargo no Estado de, eu dou aula no Fundamental de manhã e a noite pro Ensino Médio, né...aí, aí eu contei a, a minha história, aí eu, eu falei que eu fiz o vestibular pra Engenharia, só que era em Mogi das Cruzes, né, e aí, e aí eu teria que ir de trem todo dia, né, e, e, tinha, e,

e tava muito difícil pra mim, entendeu, e tava muito difícil pra mim, né, então, aí, tinha uma faculdade de Matemática que tava com o vestibular aberto daí fui lá e fiz, né. E aí eu passei e aí na minha cabeça eu falei “bom, vou fazer Matemática, né, depois eu volto, elimino algumas matérias,” só que assim que eu acabei a faculdade, é, a secretária da, da, de uma escola pública, né, ela é vizinha da minha mãe, me, foi lá me chamar que tava faltando professor de Matemática, né. Eu fui, isso em oitenta e cinco, né, gostei, nunca mais parei, já tava formado, né. E aí Engenharia dançou, entendeu...é, aí. E aí, eu contei essa história e tal, né, nunca mais parei, né, e aí ela “mas você gosta?” Eu falei “olha, eu gosto porque é uma ciência exata e ela é cheia de desafio, né, e a gente, né, quando eu não consigo resolver um problema eu fico martelando até resolver e tal, né,” e aí ela falou “eu também sou assim também, professor. E eu, alguns professores é que eu, que, que deram aula pra mim até hoje, é, eu fui vendo e tal, né, e eu já decidi,” né, porque é a primeira vez, né, que claro que tem outros casos quer serem professor, né, mas Matemática, pra mim essa foi a primeira, né, então, eu falei “pô, que legal meu, pelo menos eu tô, né, plantei uma sementinha, aí, né, que tá tão escasso professor da área de Exatas, de Matemática, né, e você falar isso aí, né, é, pra mim, né, ficou assim, olha, o que eu pude te ajudar vou ajudar, tá.” Aí eu falei “então, você estuda bem, o ano que vem você vai fazer o Enem,” que é o ano que vem, né, que ela tá no segundo, né, e ela, e ela realmente vai ir bem porque ela, uma vez ela já, uma juquinha também, é da Juco, você vê a diferença, né. “Você faz uma prova do Enem pra ir bem pra você conseguir uma bolsa, né, e aí quem sabe, né, claro que nós não vamos ser colega de trabalho, né, porque até você se formar acho que tenho que tá aposentado, né, (risos) porque faltam cinco anos, né, então não é possível que, né, que vai dar tempo de você acabar eu tá aqui ainda, a não ser que o governo mude a regra, as regras da aposentadoria, né, mas se for um dia, é, fomos colegas de trabalho que será maravilhoso. Porque nós temos aqui na escola ex-alunos que já é professoras, inclusive aluna minha aqui, entendeu.

Este relato mostrou a aproximação entre professor e aluna que auxiliava a jovem a refletir sobre um projeto de futuro. Esta aproximação tensa, difícil, que pode ser

frustrante algumas vezes, quase não aparece nos relatos dos atores da escola. A situação é tensa, pois exige exposição de ambas as partes, mas sem que haja esta aproximação é difícil acreditar que a escola possa desenvolver ações que auxiliem os alunos na construção de projetos profissionais.

O projeto profissional dos alunos: perspectivas educacionais e de trabalho

Os professores falaram da educação e do futuro dos alunos de forma um tanto pessimistas, entendiam que educação não era garantia de emprego, então era difícil que os alunos assumissem referenciais que os levassem a dedicar-se à educação. Para L.

o mercado aí fora, a sociedade, ela vai ser implacável com esse estudante. Se eles, é, sabe vão permanecer no mercado de trabalho, se eles não sabe, é, vão ser atropelado porque quem, a concorrência é, hoje é acirrada. O mercado de trabalho ele, ele, ele tá bem é, assim, como dizer, sintetizado, né? Aonde quem tem alguns domínios de, algumas competências, habilidades vão, sabe, é, se sobressair, e aqueles que não vão conseguir vão ser, é, realmente ser discriminados.

Citaram que havia bons alunos que se dedicavam aos estudos, que faziam cursos superiores, mas isto não ocupou muito espaço na fala nem nas cenas, o principal eixo articulador dos projetos foi o trabalho, ou o tráfico/roubo.

O trabalho apareceu associado ao consumo, como relatado pela coordenadora, o tênis, a moto, o carro e o tráfico surgiu como alternativa para alcançar estes bens. O cenário foi descrito como favorecedor do envolvimento dos alunos com o tráfico, a possibilidade de ganho, rentabilidade não se igualaria ao que teriam em outra ocupação. L. falou de uma carreira no tráfico, iniciando como avião, para depois ter a sua “biquinha”, onde haveria venda de droga, para então ser gerente ou dono, e quem sabe chegar a torre. Há uma carreira, para ascender seria necessário planejamento, dedicação, não necessariamente educação formal.

Para W. o jovem não pensaria no futuro, pensaria no hoje, no agora, eles estariam no “corre”, na “vida loca”, para ganhar o dinheiro e poder gastar no consumo.

Para que o jovem seja menos exposto a família deveria ser “consolidada”, como falam os professores, acompanhar próximo os filhos, mas se contradisseram, pois, segundo W., mesmo alguns jovens podem ser bons atores e enganarem a “família consolidada”.

Haveria ainda o problema do roubo, que não poderia ser feito no bairro, na comunidade, pois, segundo L. a pena pode ser a morte.

É, se vão roubar um carro, né, tem vários, vários alunos aqui que já foram preso por roubo de carro. E sempre que eles são pegos, alguma coisa, foram rouba carro na cidade vizinha, é, no centro de Osasco, aqui não se mexe, nem em varal. Roubou varal morre, roubou um tênis de alguém numa casa ou uma roupa vai aparecer morto logo, logo na beira de algum riozinho aí, entendeu, isso não existe.

Porém, como afirmou L., há alunos que conseguem outras possibilidades de inserção e não se envolveriam com o tráfico ou roubo, mas as opções acentuam a vulnerabilidade social, restaria o subemprego, que é visto positivamente pelo professor, talvez no contraste com o tráfico, mas que condenaria o aluno a um futuro distante da educação e das melhores oportunidades de trabalho, selaria o seu destino profissional.

É, não, nem tudo é perdido graças a Deus, tá. É, porque senão nós estaríamos falando assim “oh, não adianta nada, não estamos fazendo nada aqui na escola.” É, uma grande maioria é, realmente vai ficar no subemprego, tá, não vou dizer que todos vão pra criminalidade, não, não vai, tá, senão era melhor a gente rasgar o diploma da gente e fala “não resolve nada, o mundo tá perdido.” Não, uma boa parte vai ficar na informalidade, vai...a informalidade seria, é, uma boa parte na reciclagem de, de papelão, metal e alumínio, eles já fazem isso...catador, entendeu? Uma outra parte já trabalha em feira, é, outros fazem aquele serviço de entregar panfleto nas casas, no semáforo, entendeu?

É triste pensar nestas possibilidades de trabalho para pessoas em geral, porém mais triste ainda imaginar isto para jovens de 15, 16, 17 anos, que são condenados às franjas da sociedade precocemente.

Outra opção dos alunos para ingresso no trabalho seria a JUCO¹¹, ou Juventude Cívica de Osasco, uma organização não governamental que se proporia a oferecer formação para os alunos por meio de cursos de informática, panificação, palestras e outras atividades. Os professores orgulharam-se de que a escola seria uma das que mais aprovava alunos nos processos da JUCO, que tem uma prova como seleção, os ingressantes seriam conhecidos por juquinhas.

Os professores descreveram uma estrutura militar da JUCO, havia um “quartelzinho” (sede da ONG), comparou-os aos antigos guardas mirins. A disciplina seria marcial, deveriam prestar continência e os melhores alunos, que teriam adesão maior às normas, poderiam ser encaminhados para estágios, oferecidos por empresas parceiras da JUCO.

Os juquinhas seriam melhores alunos, aderem melhor àquilo que fala o professor, segundo J. :

e a gente percebe que eles na sala de aula eles têm uma postura totalmente diferente. Eles já vislumbram um ideal, certo, já, de mercado de trabalho, alguns já exercem, é, uma parte do dia uma atividade ali em alguma empresa, a Prefeitura de Osasco, é, absorve muito essa mão de obra dos juquinha, entendeu? Pra ajudar porque é uma instituição filantrópica praticamente essa Juco.

Haveria, porém uma rivalidade, os juquinhas seriam discriminados pelos “nóias” (drogadictos e traficantes), pois desejariam assistir aula, solicitariam silêncio, mas não haveria agressão física, eles “zoam” os juquinhas, Segundo W.

Há alunos que conseguiriam trabalhos melhores, como os que iriam para Alphaville, mas os alunos não saem do bairro. O professor J. disse para os alunos que o mundo seria maior do que o bairro em que eles morariam, como também disse a coordenadora, mas falou que isto não surtiria efeito, e poucos sairiam do bairro.

O que eu falei também que quando a gente fala pra eles irem além dessa avenida é que quando eles ultrapassam e eles arrumam um emprego, e o emprego é, é depois dessa avenida, eles conhecem pessoas novas, entendeu?

¹¹ Há uma página na internet descrevendo a JUCO: www.juco.org.br

Pareceu novamente que a única maneira de conseguir dignidade, ser um sujeito de direito, é abandonando o bairro, cruzando esta avenida que o professor fala, e não voltando mais.

Gênero e construção de projetos profissionais

Quando a questão do gênero e projetos profissionais surgiu não apareceu como percepção clara de carreiras para homens e mulheres, mas novamente a dimensão do trabalho seria do homem, assim como o tráfico, que não aceitaria as mulheres. A mulher foi citada como a mãe, como no caso da cena da ex-aluna com três filhos e recebendo pensão de três pais diferentes.

Os professores afirmaram que o envolvimento com o tráfico ocorreria também, em função do homem conquistar as mulheres, ter mais bens, destacar-se entre os alunos, segundo L.

o jovem do sexo masculino que em contrapartida vai usar esses bens, é, que ele conquistou dessa maneira pra seduzir o sexo feminino, e a gente sabe como que funciona, a gente trabalhando na escola sabe que é assim e, e fora o status, né, de, a partir do momento que você, hoje falar que é do crime entre as pessoas de periferia, é, gera-se um certo poder. É, o aluno chegar assim e fala “eu sou do crime, eu sou zica,” entendeu?

Zica seja o sujeito esperto, que se daria bem no tráfico, que não seria pego e por isso admirado, cobiçado. Os professores mencionaram que o tráfico é para os homens, pois, Segundo L. *“existe o sexo forte e o sexo frágil, entendeu? É, porque, é, não que seja uma atividade estrita, estritamente masculina, mas acontece que a força conta muito.*

Para o professor W. o desejo de algumas alunas seria o casamento, como relataram para ele: *“oh, não vejo a hora de, de completar dezoito anos pra mim casar e parar de trabalhar. Ela acha que casar tá resolvido o problema dela”.*

Haveria uma expectativa do papel do homem, *“tem que vencer na vida de um jeito ou de outro e a mulher não, a mulher acha que ela vai se acomodar, né, se casar*

resolve.”, segundo W. Haveria uma divisão clássica do papel do homem e da mulher, o primeiro como provedor e a segunda como cuidando dos afazeres domésticos, maternal. É uma visão conservadora dos lugares social masculino e feminino, mas que já havia encontrado em uma outra pesquisa com escolas na periferia (SILVA, 2003), seria difícil tanto para homens como para mulheres saírem deste *script*. O professor J. citou o caso da aluna que transcendeu os limites do bairro e conseguiu romper com este lugar, mas parece que enquanto estão na periferia homens e mulheres devem ocupar os seus lugares sociais.

O professor L. afirmou ainda que esta divisão dos *scripts* de homens e mulheres repetiriam-se na carreira docente, segundo ele a profissão não seria tão valorizada por contar com muitas mulheres.

É uma classe que não é tão valorizada devido a ter uma grande parte de, feminina, entendeu. Então, os próprios, os mantenedores e os governadores, é, eles pensam que professora é só mais uma, um complemento de renda na família, isso é muito mau.

Isto influenciaria na organização política da categoria, Segundo L.

A mulher, por exemplo, casada, professora, vai, vai ter uma paralisação em frente ao palácio do governo, ela tem medo, o marido fala “não,” entendeu...aí o que acontece? Se você tem lá uma categoria, vou pegar o Estado que tem em torno de duzentos mil professores e você tem cento e setenta mil que é mulher, uma grande maioria casada, o marido fala assim “não, você não vai parar não, não vai fazer greve não,” você entendeu? E aí uma, uma reivindicação que é pra melhorar o salário, uma condição de vida, o governo fala “ah, tem duzentos mil professores só tem cinco mil aqui, que que, isso não representa os duzentos mil não,” você percebeu? E aquela, daqueles cinco mil que tá lá você vai ver que tem três mil é homem, você entendeu, que já é um número pequeno, entendeu.

Se houvesse professoras durante a entrevista, ou se fosse realizado uma entrevista apenas com professoras, imagino que surgiriam outras referências, mas a

divisão dos *scripts* sexuais está presente na fala dos professores, e certamente isso influencia a sua prática na escola.

Cor da pele e projeto profissional

A discussão sobre cor apareceu na entrevista em diversos momentos, mas os professores sempre procuravam diminuí-la, afirmando que isto não existia na periferia, havia mistura de grupos, era difícil definir quem era branco, negro ou moreno. A expressão moreno trouxe um pouco a idéia da mistura, mas também indica uma tentativa de diminuir o impacto da expressão negro ou preto, torná-los “mais brancos”. Para o professor L. os casais de negros e brancos na escola indicariam que não há preconceito de cor:

porque na periferia, quando você tá na periferia, por incrível que pareça a periferia ela não discrimina por raça...não, se você tiver uma família loira, uma família negra ou japonesa, eles se igualam, eles se igualam, ela não é igual a sociedade elitizada...fora da periferia a gente percebe que existe uma discriminação, se você é negro, é negro, você tá ferrado, entendeu? Você não cabe, entendeu, você pode ter até dinheiro, mas você é negro. E na periferia não, aja visto o, os casais, os romance, os namoro, você vê uma negra com um branco, um branco com uma negra e isso é normal, não se fala de cor.

Para confirmar que não havia diferença o professor L. mencionou o caso de uma mãe de aluna que seria “japonesa”, ela seria catadora, com isto afirmava que “japoneses” não seriam pobres ou catadores.

Quando o professor L. citou o aluno que “*é branco de olhos azuis, por incrível que pareça*”, descrito na cena, deixou a entender que se esperava que o traficante fosse negro, pardo, moreno, mas que não tivesse olhos azuis ou fosse japonês.

Várias vezes o professor L. falou da mistura da periferia e mencionou também o orgulho dos alunos em morarem na favela:

Aqui, você já percebe que é, são oriundos de negros, nordestinos, entendeu. A grande maioria. Então você tem brancos de olho bem claro, mas que você sabe de origem nordestina, entendeu?

Difícilmente você tem um branco de origem é, européia, não, é um branco de origem nordestina porque nós temos mesmo entendeu, então...é, e aqui não existe essa separação, pra eles é, é, eles têm orgulho de falar, de falar “favela,” eles não têm, eles têm orgulho “sou favelado”

W. falou que os juquinhas, em sua maioria, seriam negros, citou um deles, que seria o melhor aluno da escola, muito educado.

O professor L. tentou argumentar que o trabalho não discriminava negros, quando questionado se já havia trabalhado com negros em escolas disse que sim, mas que eram minoria, que se viam poucos negros dando aulas em escolas públicas. Para justificar isto o professor inverte o raciocínio e argumenta que a ausência de professores negros seria responsabilidade do próprio grupo racial:

Porque o negro, isso já é uma opinião pessoal minha, o negro ainda não, ainda não conquistou realmente o seu espaço dentro das profissões, em qualquer uma delas, entendeu. É, vai demorar um pouco, né, ainda, porque ele, ele mesmo ainda se acha subjugado ainda, entendeu, ele mesmo, entendeu. Mas, é, mas mesmo aqueles que são negros, professores, é, eles têm o mesmo, sabe, é, exerce os mesmos poderes, os mesmos direitos, é, às vezes até, penso até que se exalta entendeu, porque já olham pras pessoas e acham que todos, é, vão incriminar pela cútis, né, e aí é difícil. Eu tenho colegas assim, que são negros e que são bem arisco com medo já de alguém discriminar, entendeu?

A discussão da questão da cor é sensível, pareceu um tema difícil de ser mencionado, e falar que existem diferenças é assumir o preconceito, portanto não se fala, ou se afirma que todos são iguais, tudo misturado. Mas, como já foi afirmado anteriormente, o selecionador sabe quem é negro, que pode ou não ser contratado, como afirmou a aluna na entrevista descrevendo um caso de preconceito.

Um programa de Orientação Profissional na escola

O professor L. era muito identificado com a comunidade, assim como a coordenadora entrevistada, isto faz com que consiga aproximar-se dos discentes e auxiliar, por exemplo, a aluna que pretendia ser professora de Matemática.

Este encontro entre a figura do professor e do aluno, o compartilhamento de referenciais pode aproximá-los e fazer com que o professor tornse-se uma figura de referência para o aluno, facilitando cumprir os objetivos da Orientação Profissional.

Por outro lado o professor W. citou uma situação em que os alunos falavam de projetos que são de difícil realização.

Porque ao mesmo tempo que eles tão falando aí eles já começam a, sabe, “ah, não, mas, aí eu quero ser modelo. Ai eu quero ser cantor,” quer dizer, aí você já percebe aí você começa a dar aula pra ele, fala “oh, gente não é assim, quantos que dão certo, né?” Então é nesse sentido que eles, eles vêm com a gente mas com a intenção de escutar uma coisa assim que, fora da realidade, né?

O professor não conseguiu auxiliar o aluno a explorar a atividade, as possibilidades, parecia ser necessário cortar do início a fantasia do aluno. Ele citou uma situação onde isto aconteceu:

Eu tava na sala de aula mesmo...era turma do segundo...à noite...e a menina, baixinha, já gordinha. Quer dizer, como você pode falar em ser modelo, né? Ela falou na questão, né, de ser modelo, de ser uma dançarina, uma cantora, e... “Ah, não professor, isso dá dinheiro.” Eu falei “dá, com certeza dá dinheiro, né, mas.” Só que aí como que eu vou falar pra ela, né, que ela já tá fora do padrão, né? Aí eu vou desmora, desmoronar, né? Aí a gente fala “não, gente, mas não é bem assim, que isso tem todo um processo, tem.”

Não há um diálogo, a aluna tentou, mas o professor só imaginava que ela não conseguiria o que queria, como não entraria na faculdade ou acessaria um trabalho decente, ou uma posição no tráfico, o que resta é ser mãe, trabalhar como doméstica. O

professor poderia explorar a situação, investigar junto com a aluna a sua escolha, ter mais disponibilidade, expor-se, mas isto pareceu muito difícil, ao menos neste caso.

Os professores também deram algumas sugestões de atividades, falaram da criação de cursos técnicos na escola, ou que estimulassem o empreendedorismo e a inserção da Orientação Profissional no currículo como tema transversal.

J. falou da importância de incentivar os alunos, eles “*devem pegar todas as oportunidades que tiverem*” e que também utilizam “*provérbios*” para motivá-los:

Então, a gente usa de tudo quanto é maneira pra tentar incentivar, alguns provérbios aqui pra incentivar, eu mesmo sempre tô falando pra eles assim “ó, meu, a preguiça, a preguiça, sabe, tá do lado da miséria. O preguiçoso vai ser um miserável, não adianta nada,” e eu sempre falo pra eles assim “eu não vou brigar nunca com o bagunceiro, vou brigar com o preguiçoso. Porque o bagunceiro pode ser que seja uma pessoa lá na frente, olha, é, ele, ele, ele tem o jeito dele de ser, mais ele, mais ele não perdeu a capacidade de pensar, ele não tem preguiça. Agora o preguiçoso não quer fazer nada, esse aí, sabe, num, vai parar, o mundo vai passar e ele vai continuar do mesmo jeito.”

J. utilizou as ferramentas que conheceu em sua formação e atuação profissional, afinal esta temática não é tratada na formação do professor ou do pedagogo em geral. As sugestões também são muito amplas, pouco sistemáticas, parece que também os professores não têm muitas referências sobre o que sugerir.

11. Discussão

A pesquisa foi feita em escolas públicas com realidades sociais muito distintas. Enquanto na escola A os alunos anseiam passar no vestibular, têm acesso às boas universidades públicas e privadas, na escola B os alunos dificilmente conseguem estudar durante o período de aula em condições precárias, muitos abandonam o colégio, as mulheres por estarem grávidas e os homens pela necessidade de trabalhar no mercado “legal” ou “ilegal”.

A vulnerabilidade social e programática também é diferente nos dois grupos, os alunos da escola B estão muito mais expostos, vivem com o tráfico como opção e a melhor maneira para conseguirem realização é deixar o bairro onde vivem, solução que é possível somente para alguns. Na escola A os alunos, embora também estejam expostos a um contexto de carência e vulneráveis ao desemprego, subemprego, tráfico de drogas, pode-se imaginar que sejam vulneráveis ao uso e abuso de drogas, mais frequentemente como consumidores, já que têm melhores condições para conduzirem sua vida educacional e profissional.

Estas diferenças podem ser constatadas em escolas públicas, portanto a construção de políticas públicas deve considerar essa diferença, não como mais uma variável, mas como o centro da proposta. Não há como pensar em modelos de ação sem considerar o contexto da vida cotidiana da população à qual a estratégia se destina. Devemos, portanto, pensar em modelos de Orientação Profissional distintos para cenários distintos. Este foi um dos erros de PIP, que chegou imposto à escola, que não estava preparada nem tinha interesse na atividade. Ou seja, qualquer política de Orientação Profissional demanda diálogo com os diferentes atores envolvidos e deve considerar a participação ativa destes atores na construção das propostas, como cidadãos especialistas em seu cotidiano, deve pensar os jovens com direitos iguais à cidadania, a se proteger do desemprego, subemprego e absorção pelo tráfico de drogas ou projetos indesejáveis.

1. Os limites metodológicos do estudo

Este foi um estudo que tinha uma proposta qualitativa, portanto as generalizações dos resultados devem ser vistas com muito cuidado, o princípio que orientou a escolha das escolas foi procurar escolas muito distintas da rede pública do Estado de São Paulo, mas certamente existem outras realidades e dinâmicas escolares.

Em ambas as escolas seria mais interessante ampliar a participação de professores e alunos, na escola B infelizmente não haviam professoras no grupo, seria interessante ver a posição de mulheres em relação à fala dos professores, ou mesmo realizar um grupo apenas com mulheres.

Seria interessante haver mais alunos no estudo na escola B, possivelmente só participaram os alunos que estão ainda envolvidos com a escola. Em uma das salas conversei com o Professor responsável e ele apresentou o seu diário de classe, havia 41 alunos inscritos, 31 frequentavam e 15 estavam na aula.

Estas limitações apontadas no estudo, e outras que certamente existem, faz com que se tenha mais parcimônia na generalização dos resultados.

2. A comparação de duas estratégias

Este trabalho utilizou duas estratégias distintas para o levantamento de informações desta pesquisa: na escola A a entrevista semi-dirigida e o grupo focal e na escola B a entrevista em cena.

Cabe destacar que as duas estratégias cumpriram com a sua proposta, ambas possibilitaram o acesso ao que pensavam alunos, professores, coordenadores pedagógicos. As técnicas buscam responder aos objetivos da pesquisa de maneiras semelhantes, em alguns momentos, após a construção da cena e criação do cenário na escola, a condução do grupo são similares.

A diferença maior talvez esteja no fato de que, embora o grupo focal e a entrevista semi-dirigida tenham objetivos de levantar dados, coletar informações, a entrevista em cena pode ir além e ser uma estratégia de intervenção, na medida em que possibilita que o sujeito se avalie, reflita sobre aquilo que foi solicitado, de modo mais dinâmico, mais colocado no cotidiano. Este foi a avaliação dos alunos e da coordenadora pedagógica após a realização da entrevista. A estratégia da cena mobiliza mais e possibilita que o sujeito atribua novos significados e sentidos às suas ações. A revisão da

cena, o envolvimento mais espontâneo e menos opinativo, o resgate da vida cotidiana e a vivência possibilitam esta mudança.

A condução da cena, porém, é mais complexa, demanda, mais que no grupo focal, que os participantes se envolvam com a proposta, aceitem o compromisso. Nem sempre a cena que surge também se refere ao tema esperado, como observado na entrevista com os alunos da escola B, que sempre retornavam às relações de violência na escola, sendo difícil transcender esta cena na condução da entrevista. A cena necessariamente nos fez lidar com o tema emergente, que é figura e fundo mais diretamente do contexto social cotidiano onde as questões em investigação acontecem.

O próprio entrevistador teve dificuldade de explorar as cenas na entrevista com a coordenadora na escola B. Já o professor L., entrevistado na última etapa da pesquisa, envolveu-se de todo na proposta e construiu cenas e cenários muito ricos e que auxiliaram a compreensão das relações na escola. Pode-se pensar que sua afinidade com o cenário e contexto sócio-econômico dos seus alunos assim como sua abertura para conversar sobre o cotidiano dos alunos nos termos deles ajudou sua colaboração na forma de cenas vivas.

Já o grupo focal, com ou sem a introdução do uso de cenas, traz algumas dificuldades na sua condução. Por exemplo, o cuidado que se deve ter para que o grupo não se transforme em “terapia”, é uma das principais armadilhas. Uma leitura terapêutica do grupo pode fazer com que se afaste dos objetivos propostos. A importância de um roteiro bem construído ficou clara com o manejo dos dois modos de colher os dados.

Portanto as estratégias são eficientes, cabe adequar o método ao estudo que se pretende realizar e ao público com o qual vai se trabalhar.

3. Projeto profissional, trabalho, tráfico e vulnerabilidade social e programática

Outro aspecto importante na vulnerabilidade social foi a exposição dos alunos da escola B, principalmente os homens, ao tráfico como fonte de remuneração. Fica claro o quanto é difícil qualquer atividade que concorra com a remuneração recebida por quem trabalha como “avião” ou pretende, como desenvolvimento de carreira, ter a sua “biqueira”. Os professores e a escola concorrem, num certo sentido, com os traficantes. Para criar alternativas para estes jovens, a Orientação Profissional pode ser uma

possibilidade, mas deve ser acompanhada por outras políticas de governo, pois as políticas de Orientação Profissional isoladas não são capazes de reduzir a vulnerabilidade social e programática destes jovens ao mercado ilegal de trabalho. A violência a que os alunos estão expostos fica evidente no relato da cena da vandalização do espaço da escola, e que a Orientação Profissional é uma das carências, mas certamente não é a única. As políticas de orientação deve ser acompanhadas por propostas concretas de alternativas para estes jovens, para que eles de fato sejam tratados como sujeitos com direito ao trabalho decente e à educação de qualidade.

Pensar por meio de projetos cria alternativas para os alunos e os faz antecipar o futuro, criar conceitos de mediação, abrir mão de algo hoje para estar em melhores condições mais à frente, por outro lado pode ir contra à vivência do imediatismo, mas é a alternativa para a construção de um projeto de futuro e de emancipação psicossocial.

4. Gênero, educação e trabalho

Os resultados sobre as diferenças de gênero foram distintos nas duas escolas, na escola A pareceu existir uma igualdade maior de possibilidade de progressão na educação para homens e mulheres, pelo menos na escolha dos alunos pela progressão nos estudos e na fala dos professores. Houve preocupação em marcar a igualdade de possibilidades, as professoras marcam território como sendo importantes na formação dos alunos e há consciência crítica quando ao lugar da mulher no trabalho.

Na escola B notou-se uma divisão dos espaços sociais mais rígidos. O lugar da mulher, que é associado ao doméstico, ao cuidar dos filhos, ao engravidar, faz com que trabalhem com menor frequência. O homem deve conquistar, comandar, garantir o sustento. Esta é a divisão tradicional que se reproduz no trabalho, como menciona Rodrigues (1992), a mulher fica com o trabalho invisível, que não é reconhecido, pior remunerado. Esta divisão, como observado, é reproduzida na própria escola, como constatado em um trabalho anterior (SILVA, 2003). Na escola A, possivelmente, há referências a esta divisão tradicional, mas as mulheres talvez respondam com mais intensidade a esta desigualdade, não há concordância passiva.

Esta divisão sexual do mundo do trabalho se repete entre os docente. Os professores da escola B confirmam a idéia de que a categoria não é reconhecida em seus direitos e reivindicações por ser composta majoritariamente por mulheres, que acabam por ocupar cargos pior remunerados, ou que não participariam dos movimentos

políticos, greves, pelo fato dos maridos impedirem. Este é um relato mostra uma visão da mulher dependente do homem, sujeita aos seus caprichos, leitura que também deve estar presente no cotidiano da sala de aula, quando o professor trata a mulher desta maneira, mais submissa, dependente. A fala do entrevistado fica entre a crítica e o reconhecimento desta situação.

As cenas trazidas pelos professores e pela coordenadora na escola B dão força a esta imagem: o lugar do homem é no trabalho, no tráfico, no mundo público; enquanto a mulher tem filhos para se manter, pára de trabalhar assim que surge uma oportunidade, ou então ocupa postos como empregada doméstica, mesmo no comércio, atividades ligadas simbolicamente às tarefas da casa, a cuidar do outro.

O tema da homossexualidade surgiu no relato da coordenadora da escola B, mostrando que parte da comunidade age de forma discriminatória. Dois relatos fortes de intolerância demonstrariam que não haveria garantia à livre expressão da sexualidade e a escola não saberia lidar com o problema. Não denuncia e acaba se omitindo e, ao nada fazer, promove a saída de um aluno da escola, violando seus direitos à não discriminação e ao acesso à escolarização.

Esta intolerância expõe estes jovens à violência das relações cotidianas. A vulnerabilidade à noção de direito, ao desemprego e ao subemprego, neste caso é explícita; as possibilidades de profissionalização e estudo são as identificadas em função da sexualidade normal versus anormal. A coordenadora mencionou o fato de um aluno ter se tornado cabeleireiro: uma “sexualidade anormal” e interpretada como um lugar de gênero distinto – homem homossexual deve ter carreira de mulher.

Garcia (2007), ao realizar um estudo com travestis pobres, investigando a sua inserção no mundo trabalho, avalia que estes ocupam postos de trabalho marcados pela norma para a sexualidade, poucos seriam o que conseguem ocupar espaços fora da área do mercado do trabalho no sexo ou estética. O que o autor descreveu foi também observado no único relato de um aluno homossexual na escola B.

Mas então o que fazer em escolas como a estudada? Criar programas diferenciados para cada sexo, para cada cultura de gênero? Oferecer programas de Orientação Profissional que diferenciem homens e mulheres, para os rapazes oferecer programas que enfatizam formas de inserção no mundo do trabalho e para as jovens programas voltados à educação? Certamente seria uma violação do direito à igualdade.

Creio que programas que reforcem esta divisão homem-trabalho, mulher-escola, só estigmatizariam e reforçariam ainda mais esta cisão presente na cultura que constrói a

vulnerabilidade social ao sub-emprego, ao desemprego de jovens que não se adaptam aos estereótipos tradicionais de sexo e gênero. As formas de representar educação e trabalho em função do sexo e gênero não podem ser ignoradas, não se pode falar de Orientação Profissional sem discuti-las no trabalho, isto afastaria os homens e mulheres. A vulnerabilidade programática aumentaria para os jovens se o modo de abordar fosse feito sem críticas às normas sociais e à tradicional organização sexual do mundo do trabalho.

A postura deve ser de aproximar os rapazes do mundo da educação e das possibilidades de estudo, criar conceitos que não sejam excludentes, mas discutir a educação a partir do mundo do trabalho.

Os próprios alunos relataram utilizar a sua experiência de trabalho para avaliar a progressão nos estudos, uma possibilidade seria utilizar esta vivência para avaliarem as possibilidades de criação de um projeto profissional não discriminatório. Mas considerar a experiência de um ponto de vista crítico, pensando na emancipação psicossocial a partir do trabalho, da construção de projetos profissionais que rompam com a sua situação atual e tendo como referência o trabalho decente pode ser mais democrático.

Quanto às mulheres, a relação com o trabalho também deve ser avaliada, a partir de um entendimento crítico da posição de gênero no trabalho é importante para que a jovem se assuma como sujeito de direito. A gravidez, expressa como desejo por algumas alunas, acaba ocupando o lugar de um projeto, sem possibilidade de continuar os estudos, ascender a trabalhos decentes. A gravidez atribui um lugar social, o de mãe, leva ao respeito da família, consideração das pessoas próximas, atribui um sentido à trajetória destas meninas. O desejo da gravidez talvez possa ser melhor entendido como o desejo de um projeto, de um lugar social. A condenação social da gravidez de jovens mães é um equívoco, que só vulnerabiliza estas mulheres ao subemprego ou desemprego.

Discutir a questão de gênero é importante também para as/os homossexuais, para possibilitar escolhas profissionais sem estereótipos e as/os conduzam para uma autonomia, as/os considerando como sujeito de direitos.

5. Cor da pele trabalho e escolarização

Este é um tema sensível e isto pode ser observado nas entrevistas, os professores de ambas as escolas pareciam procurar minimizar a determinação da cor na trajetória

educacional e profissional dos alunos. Os alunos da escola B também pareciam negar isto.

Na escola B os professores procuravam afirmar sempre a inexistência da divisão dos alunos em função da cor, todos eram morenos. A própria expressão é interessante, pois esconde o negro, ressalta o branco, todos são morenos. Porém, como apontado inicialmente, há uma divisão clara na sociedade (QUADROS, 2004; CACCIAMALI; HIRARA, 2007), negros e mulheres ganham menos e ficam mais tempo desempregados, como negar esta a importância da cor na trajetória dos alunos?

Se os professores, coordenadores e alunos não enxergam esta divisão, não ampliam sua consciência de um organização do mundo do trabalho que trata de modo desigual os mais negros. O selecionador, quando entrevista alguém em uma empresa, sabe quem é negro ou branco, assim como as escolas destinadas a negros e brancos são distintas. No caso desta pesquisa a escola A, melhor localizada, onde os alunos progredem nos estudos é composta majoritariamente por brancos, enquanto na escola B, mais distantes das melhores opções de trabalho e educação, há maioria de negros, o que sela o destino educacional e profissional destes alunos.

Nas entrelinhas a importância é percebida, quando um professor da escola B cita o caso de um aluno envolvido com o tráfico afirma que, “por incrível que pareça”, o aluno era branco. Mas este é um tema muito sensível e demanda mais estudo.

O que fazer com os programas de Orientação Profissional nas escolas? Oferecer um tipo de Orientação Profissional diferente em função da cor da pele? Não acredito que este seja o caso, mas a discriminação não pode ser negada, e dentro da perspectiva deste trabalho deve-se disseminar a informação de que o aluno negro, ou moreno, está mais exposto. Para este grupo apropriar-se de suas escolhas como sujeito de direito é importante reconhecer a discriminação, além de considerar que as iniciativas de ação afirmativa podem ser estratégias para possibilitar a estes alunos maiores chances de progressão nos estudos e acesso a melhores oportunidades de trabalho. Acesso a estas informações são importantes para pensar em um projeto profissional futuro que diminua a vulnerabilidade programática de alunos que frequentam programas de Orientação Profissional que não tratam dessa questão, dessa dimensão da vida social e da subjetividade marcada profundamente pela história de discriminação da cor de pele e étnica no Brasil.

6. A escola auxiliando os alunos na construção de seus projetos

Um dos pontos centrais deste trabalho e para a construção de programas de políticas públicas em Orientação Profissional, é a participação da equipe escolar no projeto. Na escola A os professores apóiam seus alunos, a professora de Psicologia (disciplina que está fora da grade curricular do ensino da rede pública do Estado de São Paulo desde 2009) oferecia o espaço de sua aula para discutir com os alunos as suas escolhas e dúvidas. Além disto os professores conseguiam auxiliar seus alunos na construção de uma imagem de si como portadores de habilidades, saberes (GUICHARD, 1995; SILVA, 2003). Essas concepções e posturas também facilitam o acesso dos alunos à universidade. Os alunos podem ser reconhecidos como sujeitos de direito ao ensino, à orientação e à carreira com que sonham.

Os professores, alguns ex-aluno da escola A, têm orgulho de lecionar e da imagem que a escola tem. O coordenador pedagógico, muito crítico, reconhece os problemas, mas sabe e atua em função do potencial dos alunos e da comunidade. Este reconhecimento do espaço da escola como gerador de identidade é importante para que o aluno consiga construir os seus projetos de futuro.

A localização da escola, onde moram seus pais com mais escolaridade e acesso a capital cultural, diminui sua vulnerabilidade social e programática: fazem com que os alunos da escola A também tenham acesso a melhores condições de educação, ou acesso a trabalho decente. Isto pesa na escolha do professor para lecionar na escola, esta situação é mencionada na entrevista.

Talvez o grande problema da escola A seja o isolamento da atividade realizada pela Professora de Psicologia, não compartilhada com outros colegas e nem com o coordenador pedagógico. Se esta preocupação não ficasse limitada a uma disciplina, mas fosse discutida dentro de um eixo transversal, com outros professores, os resultados poderiam ser melhores.

Na escola B há uma identificação dos professores com os alunos, com o bairro, com a cidade onde moram. A coordenadora afirmou que gosta de trabalhar na periferia, no bairro onde ela mora, pois aí ela sente que faz a diferença, ao menos um dos professores pareceu concordar com este ponto de vista.

Porém a escola, que poderia servir como um ensaio e alicerce para os alunos romperem com a situação de vulnerabilidade social, acaba confirmando este lugar. A coordenadora menciona o fato de alguns pais quererem que seus filhos não repitam a sua

trajetória profissional, as garotas como domésticas e os rapazes na feira, ou na oficina mecânica. Mas a escola parece confirmar este destino, sem contribuir, da maneira como poderia, para diminuir sua vulnerabilidade social.

A não ser para aqueles que conseguem sair do bairro, seja para estudar ou trabalhar, a saída da periferia é a única maneira de não repetir o ciclo da família. Quem não consegue sair está condenado a repetir a história, exposto à vulnerabilidade social do seu contexto, do cenário para suas cenas cotidianas.

Não existem atividades de Orientação Profissional na escola B. As únicas atividades relatadas foram visitas de universidades privadas oferecendo descontos na mensalidade e fazendo propaganda de seu vestibular, tratando-os como sujeitos-cidadãos com direito ao trabalho decente, mas como sujeito-consumidores de um diploma.

Alguns professores teriam discutido, em sala de aula, a escolha profissional dos alunos, mas a impressão que transmitem é de algo muito pouco sistemático e que não auxilia na reflexão, nem está informado por saber técnico e sistêmico. Queixam-se ainda de promessas, que não são cumpridas, de visitas a universidades e se colocam como “apoiadores morais” de motivação.

Um dos professores da escola B relatou que em conversas na sala de aula acabou servindo como modelo e referência para a uma aluna que afirmou pretender ser professora de Matemática, disciplina lecionada pelo professor. Porém o outro professor relata a dificuldade em auxiliar os alunos a explorarem as suas escolhas e opções, destruindo, na sua abordagem, uma idéia de futuro pouco estruturada, de uma aluna. Parece que é o segundo modo que predomina entre os professores, desestimulação dos projetos, dúvida sobre a capacidade e qualificação dos alunos, o que aumenta a vulnerabilidade programática dos alunos ao subemprego e ao desemprego.

A impossibilidade de construir trajetórias de trabalho decente no bairro faz com que apenas parte dos alunos, os que vão para Alphaville ou para a Paulista, prosperem. Os que ficam no bairro são condenados a repetir a trajetória dos pais.

7. Escutar alunos, professores, coordenadores: sugestões para Orientação Profissional para reduzir a vulnerabilidade individual (família), social e programática

Nas duas escolas foram solicitadas sugestões de atividades e temáticas para a Orientação Profissional. Em geral as propostas não tinham muita clareza ou eram pouco sistemáticas, mas ouvir os diversosatores na escola pode oferecer bons referenciais para a criação de propostas. Os atores da escola, e principalmente os jovens, devem ser ouvidos, como destacou o trabalho da Ação Educativa (2008), que também formula a importância de ações no campo da Orientação Profissional na escola de ensino médio.

Há demandas que um programa de Orientação Profissional não pode resolver, como a criação de cursos técnicos e de formação para o trabalho, ou o direito à circulação pela cidade, a resolução de problemas de transporte e da ampliação das oportunidades de trabalho decente perto de onde moram. Mas os alunos e professores insistem na importância da informação profissional, esta foi uma demanda que surgiu nas duas escolas, a forma como isto pode acontecer deve ser considerada.

A sugestão que os professores e a coordenadora fazem na escola B, de que os alunos saíam do bairro, é uma estratégia de sobrevivência que dá conta do plano individual da vulnerabilidade, os que se destacam, ou que conseguem individualmente ter acesso a condições melhores de educação e trabalho, ou para aqueles cuja família consegue se organizar e oferecer oportunidades de formação. Mas não há como todos os jovens deixarem o bairro, precisam ser criadas oportunidades de formação mais próximas de sua comunidade.

A informação neste sentido deve ser compartilhada com os jovens, no programa. pois pode auxiliá-los a definir projetos de futuro. Os jovens da escola A têm mais acesso à informação, mesmo não sendo o ideal, o que facilita a criação de projetos. Alguns alunos da escola B mal sabiam que a USP só tem cursos de graduação gratuitos, mostraram não conhecer o ENEM e o PROUNI, oportunidades de ingresso no ensino superior e cursinhos populares para este público.

As pessoas devem ter igualdade de acesso à informação, para então poderem realizar melhores escolhas.

Ouvir o jovem e suas demandas, assim como os atores da escola, é fundamental para a criação de políticas e programas de Orientação Profissional que sejam bem sucedidos em cada escola.

8. Sugestões para uma proposta de Orientação Profissional

A partir da discussão da pesquisa nas escolas é possível pensar em algumas estratégias para que sejam criados programas de Orientação Profissional utilizando os recursos que as escolas já possuem e criando novas ferramentas. Não se pretende apresentar uma proposta definida, com estratégias claras e um modelo fechado de intervenção, mas apontar caminhos que podem ser úteis para a definição de um modelo de política pública de Orientação Profissional para o ensino médio que inspire o trabalho nas escolas.

Uma das principais referências para a construção destas estratégias vem da legislação que já existe sobre educação e trabalho. Se um dos objetivos do ensino médio for entendido como preparação para o trabalho, e a legislação aponta neste sentido, acredito que a Orientação Profissional seja uma das principais ferramentas para alcançar este fim, inserindo-se no cotidiano da escola, e seu cenário social, e propiciando um espaço de reflexão crítico do mundo do trabalho e da educação para o aluno e os atores da escola.

A escola, principalmente de ensino médio, é um dos locais onde os projetos profissionais são construídos, portanto utilizar os espaços compartilhados por professores, alunos, coordenador pedagógico é fundamental. A sala de aula é um espaço privilegiado para isto, o exemplo da escola A, onde uma professora cria uma estratégia para preparar os alunos para a escolha pode ser um exemplo. Mas o professor responsável não deve ficar isolado: outros professores podem realizar atividades em suas aulas para possibilitar que os alunos reconheçam seus interesses, potencialidades, decodifiquem o cenário social e programático, onde seus interesses e potencialidades devem se realizar

Esta aproximação entre aluno, corpo técnico e professor é importante, há relatos nas duas escolas sobre esta troca de impressões entre professores e alunos, é muito positivas, tanto para o aluno, que pode se reconhecer como sujeito, quanto para o professor, que vê seu trabalho valorizado. Ou seja, um professor pode ser o principal responsável pela discussão da Orientação Profissional, mas quanto mais professores envolvidos melhor será o resultado.

O estado deve investir na capacitação deste professores a fim de que desempenhem este papel com mais segurança. Neste sentido acredito que a preparação

dos professores para trabalharem com o método do ateliê de projetos biográficos, proposto por Delory-Momberger (2006, 2008), que se insere dentro das propostas construcionistas, pode ser uma boa proposição. Pode-se supor (tomando como referência a Orientação Profissional) que para o professor trabalhar com projetos profissionais com seus alunos, consiga também pensar em projetos para si. A estratégia, portanto, serviria para formar professores e para auxiliar os alunos.

Bock (2008, p. 147) acredita que a Orientação Profissional deve estar presente na grade escolar do ensino médio. Esse trabalho nos fez pensar que em algumas situações pontuais uma disciplina de Orientação Profissional pode ser uma boa resposta, mas não adianta a inserção de uma disciplina se ela encontrar-se desarticulada do restante da vida escolar do aluno, ou de sua vida cotidiana.

O professor, ou a pessoa que for responsável pela coordenação da atividade de Orientação Profissional nas escolas públicas deverá promover uma discussão sobre o trabalho decente, sobre direitos sociais e não apenas a partir da escolarização, sempre que possível trazendo a vivência dos alunos, sua história, suas cenas e vivências cotidianas. A dimensão do lugar que as pessoas ocupam na sociedade e principalmente as discussões de relações gênero e raciais devem estar presente, principalmente nas escolas em que os alunos forem socialmente mais vulneráveis, como no caso da escola B. A consciência do lugar social, dos atributos de gênero e cor no trabalho são fundamentais para que a pessoa consiga colocar-se como sujeito de seu futuro educacional e profissional.

A criação de projetos profissionais deve estar no centro da discussão. Poucas pessoas conseguem elaborar um projeto de futuro, definir um plano de ação para executá-lo, porém a criação de uma estratégia para antecipar o futuro, densamente, com cenários e cenas, é fundamental.

As escolas, portanto, devem preparar o quadro de professores para esta nova abordagem no trabalho do ensino médio, mas parece que a escola B está um passo atrás neste caminho, o que era de se esperar, pois a vulnerabilidade de toda a comunidade escolar é maior nesse cenário.

O formato do trabalho na escola deve ser indicado pela Secretaria de Estado da Educação, que deve oferecer diretrizes, mas deve considerar a realidade social da escola. É importante que a escola seja ouvida neste processo, e o processo de trabalho negociado com seus vários atores.

O trabalho com a informação profissional também é fundamental como já apontado, sendo uma das principais demandas dos professores e alunos e ambas as escolas. O acesso à informação profissional deve ser promovido pelo estado, mas devem acontecer parcerias com universidades públicas e privadas, sindicatos de trabalhadores e patronais, SENAI, SENAC e outras instituições. É importante que a informação também esteja vinculadas às demandas de trabalho da região, para que auxilie os alunos a vislumbrarem formas de inserção sem necessariamente terem de sair de sua comunidade. Este é um dos princípios da educação para a carreira (HOYT, K. B.; SHILO, K. R. 1987; HOYT, K. B. 1993), uma das estratégias mais importantes de inserção da Orientação Profissional na escola (OECD, 2004). Esta proposta afirma a necessidade de envolver apenas os atores da escola nos programas de orientação, mas também os envolvidos no sistema de produção. Certamente o envolvimento com a profissão deve ser pensado de forma crítica, possibilitando que os alunos acessem postos de trabalho decente, ou se organizem para terem melhor condição de educação e trabalho.

O formato e as mídias utilizadas para transmitir a informação devem ser os mais diversos, incluindo materiais impressos, internet, que o aluno poderá acessar de uma “lan house”, de casa ou da escola. O professor e o coordenador pedagógico também devem ter acesso a este material e divulgá-los entre os alunos.

O relatório da OECD (2004) aponta também um outro instrumento importante que pode ser utilizado na orientação, seria um número de telefone que estaria disponível para o aluno ligar e ter informações sobre carreiras, cursos e, caso as pessoas deste serviço fossem treinadas, poderiam fornecer outras formas de orientação, mais interativas, à semelhança do que se faz no Brasil no campo da saúde e assistência social, por exemplo com o “disk-aids”.

A figura de um orientador profissional na escola auxiliaria muito neste processo, mas o orientador educacional está distante da realidade das escolas no estado de São Paulo. Contratar alguém especificamente para trabalhar com as demandas de Orientação Profissional, parece mais difícil e inviabiliza a discussão com os formuladores de política, seja no legislativo ou no executivo.

Acredito que uma solução para esta questão possa ser a criação de centros regionais de Orientação Profissional, que poderiam discutir propostas e atividades com as escolas, eventualmente atendendo aos alunos diretamente. Estes centros poderiam ser geridos pelo estado, ou mesmo por grupos empresariais ou universidades, oferecendo um espaço para o aluno que, mesmo em uma escola com espaço para discutir a escolha

da carreira, não consegue elaborar um projeto de futuro. Esses centros não poderão rivalizar com o trabalho na escola, é importante frisar que eles devem ter um caráter complementar e reforçar o atendimento do aluno na escola. Esta é uma proposta mais difícil de ser implementada, pois exige organização da sociedade e criação de estruturas que não existem, mas é uma solução possível para o problema.

Em resumo esse estudo estimula a fazer propostas em três eixos de ação:

- a) *Atividades de Orientação Profissional na escola.* Coordenadas por professores que levem em consideração o sujeito de direito ao trabalho decente, discutindo a relação do aluno com o trabalho, enfocando questões de gênero e raça,.
- b) *Informação.* Criação de material informativo e utilização de diversas mídias para chegar ao aluno, serviço telefônico de Orientação Profissional onde o aluno pode buscar informações para a escolha da profissão e construção de projetos profissionais. Tratar das profissões e também de cursos técnicos e profissionalizantes, além de acesso ao ensino.
- c) *Centro de Orientação Profissional.* Complementar ao trabalho na escola, pode oferecer atendimento e propor atividades e ações nas escolas.

12. Conclusão

A Orientação Profissional, que pretende diminuir a vulnerabilidade ao desemprego e ao subemprego, deve ser entendida como uma estratégia que procura auxiliar as pessoas na definição de projetos de futuro. Vinculada à escola de ensino médio ela pode ser um instrumento fundamental para a construção de jovens trabalhadores sujeitos de direito, e possibilitar ao jovens criarem projetos e realizarem escolhas que fortaleçam sua autonomia e os apoiem em direção à emancipação psicossocial. Formar pessoas que se entendam como sujeito de escolha, ou seja, que se apropriem de suas origens, sua história e transcendam a violação de direitos, ajudando-os a deixar de ser reféns das determinações sociais de sua classe social, gênero e cor da pele.

Esta abordagem é uma referência que pode vir a ser uma terceira via na definição de políticas públicas no campo da Orientação Profissional, inspirando um modelo diferente dos atuais, que procuram responder ao fim com o estado de bem-estar social, como ocorre na europa (OECD, 2004; WATTS, 1996, 2001, 2002, 2005) ou que pensem a Orientação Profissional como garantias individuais (BLUSTEIN, D. L.; McWHIRTER, E. H.; PERRY, J. C., 2005; BLUSTEIN, 2006; BLUSTEIN, D. L.; KENNA, A. C.; GILL, N.; DeVOY, J. E., 2008), dentro da ótica da justiça social, que de fato não promovem igualdade de oportunidades. Creio, modestamente, que a concepção de um “sujeito da escolha”, inspirada nas referências de Paiva (2000(a), 2000(b), 2002, 2006, 2009) no campo da saúde pode oferecer um modelo que facilita a emancipação psicossocial.

A idéia que somente políticas públicas no campo da Orientação Profissional resolveriam os problemas de inserção educacional e qualificação de parte da população brasileira, que está às margens da educação ou que não ocupam postos de trabalho decentes, pode parecer de grande ingenuidade. Sabemos que não é possível pensar em políticas públicas de Orientação Profissional desarticuladas de outras políticas na área da educação, do trabalho, da inclusão social, de diminuição das desigualdades de gênero, relações raciais, assistência social. Só faz sentido pensar em políticas de orientação dentro desse quadro mais amplo de políticas sociais.

Hoje percebe-se que há disposição de muitos homens públicos para a criação de políticas de Orientação Profissional - no legislativo, por exemplo, uma série de projetos

de lei surgiram - mas estes precisam ser aprovados e homologados pelo executivo e dependem de apoio popular. O legislativo é um dos caminhos para a criação de propostas desse tipo, mas não deve ser o único. A formulação de ações diretas, de programas oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais, ministérios de educação e/ou trabalho podem ser uma solução bastante rápidas. Além disto todos os níveis de governo podem propor ações, município, estado e união podem desenvolver programas e propostas que serão mais efetivas quanto melhor articuladas.

Para que isto aconteça é necessário que os orientadores mantenham constante diálogo com outros setores da sociedade, façam articulações com organizações políticas, criem canais de discussão com o estado, com partidos políticos, com ONGs. Estamos em um momento propício para esta discussão: passamos por um período de crescimento da economia, promoveremos a copa do mundo em 2014 e a olimpíada em 2016, isto aumentará nos próximos anos a demanda por trabalho qualificado do Brasil. Há, portanto, uma janela importante para as políticas de Orientação Profissional.

Neste sentido sou bastante otimista quanto ao futuro breve da Orientação Profissional no Brasil, que pode ter um papel de destaque nas políticas de promoção da igualdade e respeito à diferença na sociedade, mais especificamente nos campos da educação e do trabalho. Espero que esse trabalho seja uma contribuição nessa direção.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Que ensino médio queremos?* Relatório final. Pesquisa qualitativa e grupos de diálogos sobre ensino médio. Ação Educativa: São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/que-ensino-medio-queremos.pdf>> Acessado em 16 jan. 2010.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. *Ciência & saúde coletiva*. 2005, v.10, n.3 p. 549-560. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 30 jan. 2010.

AYRES, J. R. Raça como conceito emancipador e vulnerabilidade como norte para políticas de equidade em saúde. *Caderno de Saúde Pública*. v. 3, n. 3, 2007. p. 519-520.

BANCO MUNDIAL. *Public policies for career development – Policy strategies for designing career information and guidance systems in middle-income and transition economies*. 2005. Washington, Banco Mundial. 41 p.

BAPTISTA, M. T. D. S. *Um estudo do significado da informação profissional no currículo do 2º grau*. 1984. 460 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1984

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 14. ed. Vozes: São Paulo, 1985. 247 p.

BLUSTEIN, D. L.; McWHIRTER, E. H.; PERRY, J. C. An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research and practice. *The counseling psychologist*. v. 33, n.2, p. 141-179, 2005.

BLUSTEIN, D. L. *The psychology of working: a new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 2006. 360 p.

BLUSTEIN, D. L.; KENNA, A. C.; GILL, N.; DeVOY, J. E. The psychology of working: a new framework for counseling practice and public policy. *The career development quarterly*. v. 56, n. 4, p. 294-308, 2008.

BOCK, S. D. *A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio*. 159 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas. 2008.

BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional, a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes. 1981. 221p.

BOHOSLAVSKY, R. *O vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1983.

BOHOSLAVSKY, R. Primeira aula do curso sobre orientação vocacional – estratégia clínica, ministrada em 5 de fevereiro de 1975. *LABOR – Revista do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional*. n. 1, p. 21-50. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Câmara de Educação Básica nº 15/98. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 59-112.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer. Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 112-118.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 24 jun. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 5.151, de 22 de julho de 2004. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/97547/decreto-5151-04>>. Acesso em 24 jun. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em 24 jun. 2009.

BRASIL. Decreto 72.846 de 26 de setembro de 1973. Disponível em: <<http://www.dji.com.br/decretos/1973-072846/1973-072846-.htm>>. Acesso em 16 jan. 2010.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 24 jun. 2009.

BRASIL. Lei no. 5692 de 11 de agosto de 1971. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. São Paulo, SE/CENP, v. 1, p. 403. 1980.

BRASIL. Lei no. 4119 de 27 de agosto de 1962. *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e sobre a profissão de psicólogo*. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/psicologoprofissao.htm>>. Acesso em 16 jan. 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9.394 (LDB/96), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 24 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, 1999. 346p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 30 p.

BUJOLD, C. Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*. v. 64, n. 3, p. 470-484, 2004.

CACCIAMALLI, M. C.; HIRATA, G. I. A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda - uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. *Estudos Econômicos*. v. 35, n. 4, 767-795. 2005.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista Saúde Pública* v. 30, n. (3), p. 285-293. 1996.

CARVALHO, M. M. *O componente curricular PIP (Programas de Informação Profissional) e sua substituição por outras disciplinas no currículo do 2º grau*. 1985. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1985.

Comissão Econômica para América Latina e Caribe; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Organização Internacional do Trabalho. *Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente*. Brasília: CEPAL/PNUD/OIT. 2008. Disponível em <<http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=376>> Acesso em 15 jan. 2010.

Conselho Federal de Educação. Parecer no. 45 de 12 de janeiro de 1972. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. São Paulo, SE/CENP, v. 4, p. 193. 1980.

Conselho Federal de Educação. Parecer no. 76 de 23 de janeiro de 1975. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. São Paulo, SE/CENP, v. 5, p. 264. 1980.

COSTA, J. F. A Construção cultural da diferença dos sexos. In: *Sexualidade – gênero e sociedade*. v. 2, n.3, p. 1-8. 1995.

COUTINHO, M. T.; DAM, U. C.; BLUSTEIN, D. L. The psychology of working and globalization: a new perspective for a new era. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. v. 8, n.1, 2008.p. 5-18.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2.p. 359-371. 2006. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 16 Jan. 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação – figuras do indivíduo-projeto*. Paulus-Edufrn: São Paulo, 2008.

DEMO, P. *A nova LDB – ranços e avanços*. Campinas, Papirus. 1999. 111p.

DIEMER A. M.; HSIEH, C. Sociopolitical development and vocational expectations among lower socioeconomic status adolescent of color. *The Career Development Quarterly*. v. 56, n. 3, p. 257-267. 2008.

DIEMER A. M. Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*. v. 70, p. 503-524. 2007.

DUMORA, B.; BOY, T. Les perspectives construtiviste et construcionnistes de l'identité. Constructivisme et construcionnisme: fondementes théoriques (1re. partie). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. v. 37, n. 3. p. 347-364. 2008a.

DUMORA, B.; BOY, T. Les perspectives construtiviste et construcionnistes de l'identité. Modèles constructivistes et construcionnistes et psychologie du conseil (2e. partie). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. v. 37, n. 3. p. 365-386. 2008b.

FASSINGER, R. E. Workplace diversity and public policy: challenges and opportunities for psychology. *American Psychologist*. v. 63, n. 4, p. 252-268. 2008.

FERRETTI, C. J. *Nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 1988.

FITZGERALD, F. W.; FASSINGER, R. E.; BETZ, N. E. Theoretical advances in the study of women's career development. In: WALSH, W. B.; OSIPOW, S. H. *Handbook of Vocational psychology - theory, research and practice*. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 67-110. 1995.

FLORES, J. G.; ALONSO, C. G. Using focus group in educacional research. *Evaluation Review*, v. 19 (1), p. 85-101, 1995.

FONSECA, A. M. *Personalidade, projetos profissionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, 1994.

FOUAD, N. A.; BYARS-WINSTON, A. M. Cultura context of career choice: meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*. v. 53, n. 3, p. 223-233. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARCIA, M. R. V. Dragões: gênero, corpo, trabalho e violência na formação da identidade entre travestis de baixa renda. 2007. 250 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

GERGEN, K. J. A psicologia social como história. *Psicologia & Sociedade*. v. 20, n. 3, p. 475-484. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300018&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 16 Jan. 2010.

GOTTFREDSON, L. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*. v. 28 n. 6, p. 545-479, 1981a.

GOTTFREDSON, L. Role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology*. v. 32 n. 1, p. 159-166, 1981b.

GUICHARD, J. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes, 1995. 269 p.

GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2001.

HEILBORN, M. L. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI C. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 93-126, 1992.

HIRATA, H. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*. v. 3, n. 6, p. 5-27, 1998.

HIRATA, H. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. Boitempo: São Paulo, 2002. 335 p.

HOYT, K. B.; SHILO, K. R. Career education in transitions: trends and implications for the future. Office of Educational Research and Improvement (ED): Washington. 1987. 77p.
Disponível em:
<http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/5b/16.pdf> Acesso em: 14 jan. 2009.

HOYT, K. B.; Career education and transitions from schooling to work. 1993. 12p.
Disponível em:
<http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/ac/e8.pdf> Acesso em: 14 jan. 2009.

LEHMAN, Y. P.; SILVA, F. F.; UVALDO, M. C. C.; MAZZIO, S. A.; BARROS, C.; GARCEZ, L.; COSTA, M. S.; VARDI, C. H.; KIKICHI, J.; PARPULOV, M. A. *Transição da educação para o trabalho e construção de projetos profissionais na comunidade escolar: parâmetros para a elaboração de um modelo de Política Pública em Orientação Profissional no ensino médio*. Relatório de pesquisa do LABOR para o programa de Políticas Públicas da FAPESP. São Paulo, 2005. 161 p.

- LOBO, E. S. O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 252-265, 1992.
- McILVEEN, P.; EVERTON, B.; CLARKE, J. University career service and social justice. *Australian Journal of Career Development*. v. 14, n. 2, p. 63-71, 2005.
- McMAHON, M.; ARTHUR, N.; COLLINS, S. Social justice and career development: views and experiences of Australian career development practitioners. *Australian Journal of Career Development*. v. 17, n. 3, p. 15-25, 2008(a).
- McMAHON, M.; ARTHUR, N.; COLLINS, S. Social justice and career development: looking back, looking forward. *Australian Journal of Career Development*. v. 17, n. 2, p. 21-29, 2008 (b).
- MEAD, G. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago, 1972.
- MERTON, R. K. The focused interview and focus groups – continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*. v. 51, p. 550-566. 1987. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/2749327>>. Acesso em 24 de janeiro de 2010.
- MERTON, R. K.; KENDALL P. L. The focused interview. *American Journal of Sociology*. v. 51. p. 541-557. 1955.
- MINARELLI, J. A. *Empregabilidade: o caminho das pedras*. São Paulo: Gente, 1995.
- OECD (2004). *Career guidance and public policy – bridging the gap*. Paris, OECD.
- PAIVA, V. *Fazendo arte com a camisinha – sexualidades jovens em tempos de AIDS*. São Paulo: Summus. 2000(a). 310 p.
- PAIVA, V. Gender scripts and the sexual scene - promoting sexual subjects among brazilian teenagers. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M.; AGGLETON, P. (Orgs.) *Framing the sexua subject –the politics of gender, sexuality and power*. Berkeley: University of California Press, 2000(b), p. 216-239.
- PAIVA, V. Sem mágicas soluções: a prevenção e o cuidado em HIV/ AIDS e o processo de emancipação psicossocial. *Interface – comunicação, saúde, educação*. v. 6, n.11, p.25-38. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Jan. 2010.

PAIVA, V. Analisando cenas e sexualidades: a promoção da saúde na perspectiva dos direitos humanos. In: CÁCERES, C. F.; PECHENY M.; FRASCA T.; CAREAGA G. (Orgs.). Lima: FASPA/UPCH, p. 22-51,2006.

PAIVA, V. *Atenção psicossocial, vulnerabilidade e direitos humanos*. 2009. Mimeografado.

PARSONS, F. (1909). *Choosing a vocation*. Uma reimpressão do trabalho original de 1909. Broken Arrow: National Career Development Association. 2004.

QUADROS, W. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. *Estudos Avançados*. v. 18, n. 50, p. 95-117. 2004.

RIBEIRO, M. A.; UVALDO, M. C. C. Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v. 8, n. 1, p 19-31,2007.

RODRIGUES, A. M. Lugar e imagem da mulher na indústria. In COSTA, A. O. e BRUSCHINI C. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 266-288.

ROSEMBERG, F. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI C. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 151-182, 1992.

SANTOS, A. O. Panorama dos programas de ação afirmativa para inserção da população negra no ensino público superior brasileiro: estudos recentes e grupos de pesquisa. Artigo elaborado a partir do final da pesquisa Inserção da população negra na Universidade Estadual de Campinas: estudo de caso de um programa de ação afirmativa. Disponível em: <www.usp.br/nepaids/alessandro_insercao.pdf> Acesso em: 24 jun. 2009.

SANTOS, B. S. *Pelas mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cortez: São Paulo. 7^a ed. 2000. 348 p.

SANTOS, B. S. Soberania, cidadania e internacionalismo solidário. In _____ (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. p. 425-462, 2003.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. 2. ed. Recife: SOS Corpo, 1995.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record, 1999.

SILVA, F. F. *A escola e a construção de projetos profissionais: escolarização, imagens do trabalho e dos gêneros*. 2003. 165 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SILVA, F. F. *Mapa cognitivo das profissões: um estudo brasileiro sobre as representações de gênero e prestígio na escolha da carreira*. 2009, 35p. Trabalho de Graduação. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Mackenzie, São Paulo. 2009.

SULTANA, R.; WATTS, A. G. Career guidance in public employment services across Europe. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. v. 6 n. 1, 29-46, 2006.

SULTANA, R.; WATTS, A. G. Career guidance in the Middle East and north Africa. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. v. 8, n. 1, 19-34, 2008.

SUPER, D. Uma teoria sobre desenvolvimento vocacional. In: FERRETTI, C. J. *Teorias da escolha vocacional*. Rio de Janeiro: AOERJ, p. 26-40.1976.

SUPER, D. *New Dimensions in adult vocational and career conseling*. Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, 1985.

SUPER, D.; BOHN, M. J. J. *Psicologia ocupacional*. São Paulo: Atlas, 1980.

SWEET, R. Career information, guidance and counseling services: policy perspectives. In *Australian Journal of Career Development*. v. 10, n. 2, p. 11-14, 2001.

UVALDO, M. C. C.; SILVA, F. F. Orientação profissional: uma experiência na escola. *LABOR – Revista do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional*, n. 1, p. 76-84, 2001.

UVALDO, M. C. C. *Impacto das mudanças no mundo do trabalho sobre a subjetividade: em busca de um modelo de Orientação Profissional para adultos*. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

UVALDO, M. C. C.; SILVA, F. F. Escola e escolha profissional – um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (orgs.) *Orientação vocacional ocupacional*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed. p. 31-38.

VALOURA, L. C. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf>. Acesso em 30 jan. 2010.

WATTS, A. G. Careers guidance and public policy. In _____. (org). *Rethinking careers education and guidance*. Londres: Ruteledge. 1996. p. 380-391.

WATTS, A. G. Career education across Europe for young people: rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. v. 1, n. 3, p. 209-222,2001.

WATTS, A. G. Career Guidance and Public Policy: Global Issues and Challenges.2002. Disponível em:<www.oecd.org/dataoecd/27/41/2494491.pdf>Acesso em 19 de dez. 2004.

WATTS, A. G. Career guidance policy: an international review. *The Career Development Quarterly*. v. 54, n. 1, p. 66-76,2005.

WESTPHAL, M. F. *Participação popular e políticas municipais de saúde: Cotia e Vargem Grande Paulista*. 1992. 322 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.

YOUNG, R. A.; COLLI, A. Introduction: constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*. v. 64, n. 3, p. 373-388, 2004.

YOUNG, R.; VALACH, L. La notion de projet en psychologie de l'orientation.
L'orientation Scolaire et Professionnelle. v. 35, n. 4. P. 495-509, 2006.

ANEXO A – Prefeitura do Município de Guarulhos Lei 3.235/87

Lei no 3235 de 17 de julho de 1987.

“Dispõe sobre: Institui no Município de Guarulhos a semana de Orientação Vocacional”

Processo no. 15.840/87

Artigo 1º - Fica instituído no Município de Guarulhos a Semana de Orientação Vocacional.

Artigo 2º - A Prefeitura Municipal de Guarulhos, através da Secretaria de Educação e Cultura e da Saúde, promoverão e levarão a efeito o evento ora criado, anualmente, toda a última emana do mês de setembro, e fará parte integrante do calendário oficial da Municipalidade.

Parágrafo único - Na Semana de Orientação Vocacional ora criada, além de palestras, slides, explanações, haverá aplicação de teste vocacional para todos os interessados.

Artigo 3º - O Senhor Prefeito Municipal baixara Decreto Regulamentador da presente lei, no prazo máximo de noventa - dias, a contar da publicação desta.

Artigo 4º - As despesas decorrentes com a execução da presente lei, correrão por conta de verbas próprias, consignadas m orçamento, suplementadas se necessário.

Artigo 5º - Esta Lei entrara em vigor na data sua publicação.

Guarulhos, 17 de julho de 1.987.

Dr. OSWALDO DE CARLOS

Prefeito Municipal

ANEXO B – Prefeitura do Município de Guarulhos Decreto 18.259/93**DECRETO no. 18.259 de 14 de dezembro de 1.993**

Dispõe sobre: “Regulamenta a Lei no. 4481 de 30.11.93, que criou o Programa Permanente de Orientação Vocacional em Guarulhos.”

O CIDADÃO VICENTINO PAPOTTO, PREFEITO MUNICIPAL DE GUARULHOS; usando de suas atribuições legais e considerando o que consta do processo administrativo no. 8884/93.

DECRETA

Artigo 1º - O Programa Permanente de Orientação Vocacional no Município de Guarulhos, instituído pela Lei no. 4481 de 30.11.93, realizar-se-á no decorrer do ano, através da Divisão Técnica de Assistência Psicológica e Integracional do Departamento de Assistência ao Escolar da Secretaria de Educação.

Artigo 2º - Visando uma maior integração social, o Programa Permanente de Orientação Vocacional, através de técnicas e/ou procedimentos psicológicos, busca despertar no indivíduo a necessidade de auto-conhecimento, levando à análise e reflexão, e, fornecendo subsídios técnicos com o objetivo de facilitação do processo de escolha e tomada de decisões em relação à profissão.

Parágrafo Único - O programa será aplicado em jovens com idades à partir de 14 anos, até a idade adulta, encaminhados pela Comunidade, instituições e escolas do município de Guarulhos, da rede municipal, estadual e particular.

Artigo 3º - Cada Programa de Orientação Vocacional consistirá em sessões grupais com duração média de dois meses, atendendo grupos de quinze a vinte elementos, com atividades distribuídas adequadamente, desde a entrevista, passando por - testes, pesquisas, orientações, dinâmicas de grupo, até a devolutiva.

Artigo 4º - Todas as atividades pertinentes ao Programa Permanente de Orientação Vocacional serão desenvolvidas pelo Departamento de Assistência ao Escolar da Secretaria de Educação, que estabelecerá os dias, horários de atendimentos e requisitos para a inscrição.

Artigo 5º - Sob a orientação técnica da Chefia da Divisão Técnica de Assistência Psicológica e integracional do DAE — SE, os Psicólogos que coordenarão o Programa terão — as seguintes atribuições:

I — Planejar, organizar, coordenar, dirigir, normatizar, controlar e documentar as ações pertinentes ao Programa Permanente de Orientação Vocacional.

II — Divulgar através das instituições de ensino, jornais, revistas, rádios e outros meios de comunicação, o Programa de Orientação Vocacional para que a população alvo tenha conhecimento.

III — Realizar entrevistas, formar grupos, selecionar e aplicar baterias de testes, conduzir dinâmicas de grupo, fazer diagnósticos contínuos do processo grupal, planejar as sessões, realizar orientações pertinentes, fazer devolutivas.

IV — Encaminhar casos específicos, aos recursos da Comunidade ou do Estado.

V — Promover intercâmbio de programas, métodos e cooperação científica entre órgãos afins de outros municípios.

VI — Participar de congressos, promover palestras e outros eventos de cunho científico com o objetivo de aprimoramento do Programa.

VII — Avaliar sistematicamente e adaptar os trabalhos desenvolvidos, para melhoria da qualidade dos atendimentos, replanejando para o exercício seguinte.

Artigo 6º - As despesas decorrentes deste Decreto correrão por conta das verbas próprias do orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Artigo 7º - Este Decreto entrará em vigor, na data de sua publicação.

Guarulhos, 14 de Dezembro de 1.993

Vicentino Papotto

Prefeito Municipal

Fancisco Dias Alves

Secretário de Educação

ANEXO C – Projeto de Lei 178/03 do Município de São Paulo

PROJETO DE LEI Nº 178/03

AUTOR : ROGER LIN

PARTIDO : PSB

LIDO NA SESSÃO : 223-SO

DATA DE LEITURA : 3/4/2003

"INSTITUI A SEMANA DE ORIENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO SOBRE PROFISSÕES REGULAMENTADAS NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL, DA 5A. A 8A. SÉRIES, DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. A Câmara Municipal de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, DECRETA:

Art. 1. - Fica instituído, para integrar o Calendário Oficial de Eventos da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, voltada para rede pública de ensino fundamental, da 5a. a 8a. séries, a Semana de Orientação e Divulgação das Profissões Regulamentadas, cujo ciclo de periodicidade é de ser anualmente observado, na segunda semana do mês de agosto.

Art. 2. - Para consecução dos objetivos desta Lei, o Poder Executivo poderá:

I - Celebrar convênios com o Ministério da Educação e Cultura, Secretarias da Educação e Cultura dos Estados Federados, Delegacias de Ensino e Órgãos da administração pública direta;

II - Estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas de ensino superior e técnico, e contar com a colaboração dos Conselhos Federais e Regionais reguladores e de fiscalização das profissões regulamentadas (v.g. Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, Conselho Regional de Medicina, Conselho Regional de Psicologia etc.) e, demais entidades e órgãos de representação da sociedade civil, visando palestras, exposições e debates públicos sobre as profissões e temas correlatos.

Art. 3º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 4º - Esta lei deverá ser regulamentada pelo Poder Executivo, dentro de noventa (90) dias a contar de sua publicação.

Art. 6º - Esta lei entrará em vigor, noventa dias (90) da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, Às Comissões competentes."

ANEXO D – Lei 13.798/04 do Município de São Paulo

LEI Nº 13.798, DE 8 DE MARÇO DE 2004

INSTITUI A SEMANA MUNICIPAL DE ORIENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO SOBRE PROFISSÕES REGULAMENTADAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

(Projeto de Lei nº 178/03, do Vereador Roger Lin/PMDB)

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal de São Paulo, nos termos do disposto no inciso I do artigo 84 do seu Regimento Interno, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Município de São Paulo, a Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas, a ser realizada, anualmente, na 2ª semana do mês de agosto.

Parágrafo único. A Semana ora instituída passará a constar do Calendário Oficial de Datas e Eventos do Município.

Art. 2º Durante a Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas o Executivo envidará esforços para dar conhecimento aos alunos integrantes da rede pública de ensino fundamental (5ª a 8ª séries) das diversas profissões regulamentadas, podendo, para tanto, celebrar convênios ou firmar parcerias com instituições públicas e privadas de ensino.

Art. 3º O Executivo regulamentará a presente lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados a partir da data de sua publicação.

Art. 4º As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em

contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 8 de março de 2004, 451º da
fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

LUIZ TARCISIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

LUÍS CARLOS FERNANDES AFONSO, Secretário de Finanças e Desenvolvimento
Econômico

MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 8 de março de 2004.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

DATA DE PUBLICAÇÃO: 09/03/2004

ANEXO E – Decreto 44.729/04 do Município de São Paulo

DECRETO Nº 44.729, DE 12 DE MAIO DE 2004

REGULAMENTA A LEI Nº 13.798, DE 8 DE MARÇO DE 2004, QUE INSTITUI A SEMANA MUNICIPAL DE ORIENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO SOBRE PROFISSÕES REGULAMENTADAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, DECRETA:

Art. 1º. A Lei nº 13.798, de 8 de março de 2004, que institui a Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas, fica regulamentada nos termos deste decreto.

Art. 2º. A Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas constará do Calendário Oficial de Datas e Eventos do Município e será realizada anualmente, na segunda semana do mês de agosto.

Art. 3º. São objetivos da Semana Municipal de Orientação e Divulgação sobre Profissões Regulamentadas promover o conhecimento, a divulgação, a valorização e o interesse dos alunos integrantes da rede pública de ensino municipal, com ênfase aos alunos de ensino fundamental de 5º a 8º séries.

Art. 4º. As atividades a serem desenvolvidas pelas escolas municipais, em consonância com as respectivas Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, deverão ser elaboradas em conjunto pelos professores de todas as áreas, de forma multidisciplinar e poderão consistir em:

- I - palestras de interesse dos alunos do ensino fundamental, médio e de educação profissional, inclusive jovens e adultos, sobre trabalho, profissão e saúde, sempre acompanhadas de debates;
- II - exposição de trabalhos dos alunos, com incentivo às profissões regulamentadas;
- III - visitas às empresas e instituições públicas e privadas que oferecem cursos de

educação profissional nas diversas áreas.

Art. 5º. A Secretaria Municipal de Educação - SME poderá celebrar convênios ou firmar parcerias com entidades públicas e privadas de ensino para implementação das ações que visem contribuir para a consecução dos objetivos previstos neste decreto.

Art. 6º. As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 12 de maio de 2004, 451º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

LUIZ TARCÍSIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

LUÍS CARLOS FERNANDES AFONSO, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação

CARLOS ALBERTO ROLIM ZARATTINI, Secretário Municipal das Subprefeituras

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 12 de maio de 2004.

UBIRATAN DE PAULA SANTOS, Secretário do Governo Municipal - Substituto

DATA DE PUBLICAÇÃO: 13/05/2004

ANEXO F – Projeto de Lei 146/03 do Município de São Paulo

PROJETO DE LEI Nº 146/03

AUTOR : MANOEL CRUZ

PARTIDO : PRONA

LIDO NA SESSÃO : 221-SO

DATA DE LEITURA : 1/4/2003

"DISPÕE SOBRE A OBRIGATORIEDADE DE INSTITUIR AVALIAÇÃO VOCACIONAL NOS ALUNOS DA 8ª SERIE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO

A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DECRETA:

Art. 1º- Torna-se obrigatória a aplicação de teste vocacional nos alunos da 8 serie nas escolas municipais de toda a cidade de São Paulo com acompanhamento e emissão de resultados aos responsáveis legais

Art. 2º -A secretaria de educação deve buscar parcerias com alunos universitários em fase de estagio nos cursos de psicologia para aplicação dos testes.

Art. 3º- Os testes devem ser feitos após criteriosa avaliação da secretaria de educação quanto a forma de aplicação sendo padronizados e que obtenham o resultado de maior confiabilidade atestado pelo Conselho Regional de Psicologia.

Art. 4º As despesas decorrentes desta lei correrão por conta das dotações consignadas no orçamento.

Art. 5º- Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, Às Comissões competentes."

ANEXO G – Projeto de Lei 366/1996 do Estado de São Paulo

Projeto de Lei 366 de 1996

“Torna obrigatória a realização de teste vocacional nas escolas estaduais”

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo decreta:

Art. 1o. – Fica estabelecido que ,todas as escolas estaduais, no Segundo semestre da 8a. série do 1o. grau, deverão aplicar teste vocacional em todos os seus alunos.

Art. 2o. – O executivo, no prazo de 60 (sessenta) dias da vigência desta Lei baixará ato regulamentando-a.

Art. 3o. – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO H – Projeto de Lei 186/2001 do Estado de São Paulo**Projeto de Lei nº 186 , de 2001**

Torna obrigatória a realização de testes vocacionais para estudantes matriculados na 8ª série das escolas públicas estaduais.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - As escolas públicas estaduais ficam obrigadas a promover testes vocacionais em alunos matriculados na 8ª série do ensino fundamental.

Parágrafo único - Os testes serão gratuitos e deverão ser aplicados por profissionais especializados em psicologia.

Artigo 2º – A viabilização técnico-operacional e a implementação dos objetivos desses testes vocacionais serão atribuição específica de órgãos da Secretaria de Estado da Educação.

Artigo 3º – As despesas decorrentes com a execução da presente lei correrão por conta de dotações próprias consignadas no orçamento.

Artigo 4º - O prazo para a efetivação da iniciativa de que trata o artigo 1º será de 120 dias contados a partir da data da publicação desta lei.

Artigo 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação

JUSTIFICATIVA

Plausível que as autoridades estaduais se preocupem com o futuro das novas gerações, criando, inclusive, condições para que as escolas públicas ofereçam aos alunos do ensino fundamental testes vocacionais gratuitos.

Essa iniciativa poderá abrir os horizontes de nossos jovens no que concerne às matérias que deverão privilegiar no ensino médio, com vistas à escolha do futuro curso superior nas áreas de humanas e exatas.

É salutar que a presente propositura receba o apoio e o aperfeiçoamento dos nobres pares.

Sala das Sessões, em

Faria Jr.

Deputado Estadual

ANEXO I – Projeto de Lei 942/2005 do Estado de São Paulo**PROJETO DE LEI Nº 942, DE 2005**

Torna obrigatório a realização de "testes vocacionais" nas Unidades Educacionais da Rede Estadual de Ensino.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º. – Fica obrigatório a realização de “testes vocacionais” em todos os alunos matriculados nas unidades educacionais mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

Artigo 2º. – O Poder Executivo regulamentará esta Lei.

Artigo 3º. – As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias existentes, suplementadas se necessárias, ficando obrigatória sua inclusão nos orçamentos futuros.

Artigo 4º. – Esta Lei entrara em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Sem entrarmos no mérito da estrutura educacional brasileira é claro e evidente que muitos dos candidatos dos exames vestibulares chegam até essa importante etapa de suas vidas sem ter a integral certeza de sua escolha.

Por certo os testes vocacionais ora propostos não irão dirimir esses questionamentos, mas por certo irão ajudar no processo de escolha das profissões ou no mínimo confirmar as escolhas já feitas.

Dessa maneira, julgando ser matéria de importância e que beneficiará milhões de jovens das escolas públicas estaduais, o autor expõe para a apreciação dos Nobres Pares, pedindo seu apoio e aprovação.

Marquinho Tortorello – PPS

15/12/2005

ANEXO J**Projeto de Lei 286/2007 do Estado de São Paulo****PROJETO DE LEI Nº 286 , DE 2007**

Dispõe sobre a realização de testes vocacionais gratuitos para alunos das escolas públicas estaduais e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Fica assegurada a realização gratuita de testes vocacionais a todos os alunos matriculados no último ano do ensino médio da rede pública estadual de ensino.

Parágrafo único - Os testes de que trata o “caput” serão programados e aplicados por equipes técnicas especializadas na área da Psicologia.

Artigo 2º - As condições técnico-operacionais e os objetivos específicos dos testes vocacionais, aplicados nos termos desta Lei são de responsabilidade do respectivo órgão técnico da administração.

Artigo 3º - Esta Lei será regulamentada no prazo de 90 dias, após sua promulgação.

Artigo 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Nos dias atuais existe uma latente deficiência de orientação aos jovens estudantes no difícil momento de escolha da futura profissão. Ao finalizarem o ensino médio, e prepararem-se para ingressar nas universidades ou no mercado formal de trabalho, a maioria dos jovens possuem sérias dúvidas quanto às suas vocações e aptidões profissionais. A falta de um instrumento que possibilite esclarecer estas

incertezas é uma carência no atual Sistema Público de Ensino do Estado de São Paulo.

Dados das Universidades confirmam um elevado grau de desistência ou troca de curso por parte dos alunos recém ingressos. Esta situação gera frustração pessoal, desinteresse, além de elevados e inúteis custos, não só aos jovens, como também aos seus familiares e às próprias Universidades.

Uma orientação vocacional competentemente ministrada por profissionais capacitados virá enriquecer este delicado e importante processo de decisão. Os resultados das avaliações servirão como um forte indicativo dos caminhos profissionais que estes jovens estariam aptos a percorrer, considerando as individualidades, as aptidões, as potencialidades e outros aspectos psico-pedagógicos relevantes.

Preparar e orientar o aluno para sua realização plena como ser humano e membro ativo da comunidade, através de sua atuação profissional, é um dever básico da escola, como formadora para a cidadania.

Assim sendo as condições técnico-operacionais destas atividades deverão ficar a cargo dos órgãos públicos competentes, dentro da estrutura da Secretaria Estadual da Educação, como órgão responsável pela política de formação e encaminhamento dos jovens no Estado.

Com a aprovação da presente proposição, esta Casa estará prestando um inestimável serviço aos jovens do nosso Estado, assegurando-lhes uma melhor e mais embasada definição do seu futuro como profissional e como cidadão.

das Sessões, em 10/4/2007

a) Luciano Batista - PSB

ANEXO K – Projeto de Lei 140/2008 do Estado de São Paulo**PROJETO DE LEI N° 140, DE 2008**

Dispõe sobre a aplicação gratuita de teste vocacional em alunos do ensino médio da rede pública estadual e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1.º - É assegurada aos alunos da 2.ª e 3.ª séries do ensino médio da rede pública estadual uma aplicação gratuita de teste vocacional a quem manifeste interesse em a eles se submeter.

Artigo 2.º - O teste vocacional será aplicado por pessoal especializado da área de Psicologia.

Artigo 3.º - O Estado fica autorizado a celebrar convênio com o Conselho Regional de Psicologia, ou com outros entes públicos ou privados, para implemento do quanto dispõe esta lei.

Artigo 4.º - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão à conta de dotações consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 5.º - O Poder Executivo regulamentará esta lei para disciplinar a concessão do benefício aqui estabelecido.

Art. 6.º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Com idade de 15, 16 ou 17, em plena da adolescência, temos que escolher uma profissão para a vida inteira.

Já amadurecidos verificamos ser quase impossível projetar para o futuro o funcionamento das coisas de hoje no amanhã. Como nós nos comportaremos? O que nos interessará daqui a dois, três, cinco anos? Quanto as coisas que nos animam hoje continuarão a nos animar amanhã?

As tendências, preferências, interesses e vocações podem ser aquilatadas por meio de testes desenvolvidos por psicólogos que orientam aqueles que a eles se submetem quanto às tendências de sua personalidade e gostos, para subsidiar a decisão a ser tomada.

No mundo competitivo de hoje praticamente a chance de acerto é única.

No ambiente do ensino público há inúmeros estudantes talentosos e vocacionados, mas que precisarão de uma Orientação Profissional que os auxilie na decisão a ser tomada, pois, em geral, não terão recursos para desistirem de um curso e tentarem outro. Nem dinheiro, nem tempo.

E, mesmo que os tivessem, todo desperdício deve ser evitado, mormente aqueles que consomem tempo de nossas vidas, pois este não tem reposição possível.

Assim, julgamos oportuno proporcionar ao alunos das 2.^a e 3.^a séries do ensino médio da rede pública estadual a aplicação de teste vocacional que os auxilie na escolha da profissão, para o que contamos com o apoio de nossos Pares para a aprovação desta proposição.

Sala das Sessões, em 11/3/2008

a) Jonas Donizette – PSB

ANEXO L – Projeto de Lei 824/2008 do Estado de São Paulo**PROJETO DE LEI Nº 824, DE 2008**

Dispõe sobre o desenvolvimento de programas de orientação vocacional e profissional em benefício dos alunos do ensino médio.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º – Todo estabelecimento de ensino, público ou privado, desenvolverá em benefício dos alunos do nível médio programas de orientação vocacional e profissional.

Artigo 2º – Os programas de orientação vocacional e profissional terão caráter extracurricular e interdisciplinar.

§ 1º – O desenvolvimento dos programas de que trata esta lei associarão técnicas, metodologias e atividades aptas a identificar os valores, interesses e aptidões do educando, de modo a permitir que um melhor conhecimento de si mesmo contribua eficazmente para a identificação da vocação profissional.

§ 2º – Também integrarão o conteúdo dos programas de orientação vocacional e profissional:

1 – o estudo do mercado de trabalho, de sua evolução e perspectivas de desenvolvimento;

2 – a exposição das possibilidades de formação e qualificação profissional, com ênfase especial na oferta de cursos gratuitos e de bolsas de estudos;

3 – o planejamento da carreira, seus métodos e limites.

Artigo 3º – Os programas de orientação vocacional e profissional terão duração total de pelo menos cento e vinte horas e poderão ser desenvolvidos durante todo transcurso do nível médio.

Artigo 4º – A orientação vocacional e profissional será ministrada por pedagogo com habilitação em orientação educacional, por profissional com licenciatura plena e pós-graduação em orientação educacional ou por psicólogo com habilitação específica na área de Orientação Profissional.

Artigo 5º – A inclusão dos programas de orientação vocacional e profissional no projeto pedagógico do estabelecimento de ensino privado será elemento indispensável à autorização de funcionamento e ao reconhecimento dos seus cursos, constituindo-se, ainda, em objeto da avaliação periódica dos cursos de nível médio.

Artigo 6º – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Nos últimos trinta anos, desde o esgotamento da fase de forte expansão econômica e de pleno emprego que o mundo viveu nas três décadas que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial, tem sido crescente, no mundo inteiro, a preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho.

O fato de o desemprego endêmico ter se abatido sobre muitas regiões com papel importante na história econômica de vários países, associado à constatação de que mesmo profissionais qualificados tem permanecido durante anos à margem do mercado de trabalho, aumentou em muito a ansiedade relacionada à escolha da profissão e tornou muito mais comum os casos de interrupção e abandono nos cursos superiores e técnicos.

Esse problema, que se verifica em todas as classes, se prefigura ainda mais grave nas camadas mais pobres da sociedade, nas quais os jovens padecem de possibilidades de formação profissional sensivelmente mais limitadas que nas classes média ou superior.

Cumprе lembrar que tais limitações não são decorrência exclusiva da pobreza material. Elas também são produto do poder de reprodução que constatamos em vários fenômenos sociais adversos, como a violência e a falta de instrução.

Mesmo que o progresso nacional seja inegável no campo da escolarização dos mais pobres, não se pode negar o fato de que a qualidade do ensino está longe de evoluir no mesmo ritmo, o que não permite aos alunos mais pobres tirar todo o proveito que se poderia esperar da escola pública.

O jovem carente não continua a necessitar de especial atenção apenas no que concerne à identificação de sua vocação profissional. É preciso também que, diante das limitações de ordem material de que padece sua família, esse jovem receba também as informações que lhe permitam identificar as escolas públicas ou privadas onde ele terá acesso ao ensino gratuito ou, pelo menos, ao desconto parcial das mensalidades (bolsas de estudos).

No que tange ao conteúdo desta proposição, cumprе ressaltar que se pretendeu adotar aqui a solução mais flexível possível para assegurar a prestação de orientação vocacional ou profissional ao educando, sem incidir na imposição de excessivo ônus à escola pública ou privada.

Assim, ao invés de introduzir a Orientação Vocacional e Profissional como disciplina no currículo escolar, o projeto fala apenas no “desenvolvimento de programas”, aos quais o *caput* do artigo 2º atribui natureza extracurricular e interdisciplinar.

O artigo 3º, por seu turno, introduz um limite mínimo de apenas cento e vinte horas para duração total dos programas, permitindo, contudo, tal carga horária seja desdobrada pelos três anos letivos do nível médio.

Por outro lado, não transigindo naquilo que diz respeito à qualidade do ensino, o projeto exige que a orientação vocacional e profissional seja prestada exclusivamente “por pedagogo com habilitação em orientação educacional, por profissional com licenciatura plena e pós-graduação em orientação educacional ou por psicólogo com habilitação específica na área de Orientação Profissional”. Cuidado que, ao nosso juízo, se justifica plenamente, visto que a duração relativamente breve dos programas permitirá

facilmente ao Poder Público ou à escola privada administrar o pessoal qualificado ao seu dispor para execução dos mesmos.

Por fim, ressaltamos que a inclusão dos programas de orientação vocacional e profissional será “elemento indispensável à autorização de funcionamento e ao reconhecimento dos seus cursos, constituindo-se, ainda, em objeto da avaliação periódica dos cursos de nível médio”. Tal norma, como se depreende facilmente, tem o propósito de assegurar a efetiva observância da norma de que resultar este projeto pelos estabelecimentos de ensino, oferecendo ao Conselho Estadual da Educação os meios para agir nas hipóteses de descumprimento.

Por todos os motivos ora expostos, solicito o concurso dos Nobres Colegas à aprovação da presente medida.

Sala das Sessões, em 16/12/2008

a) Celso Giglio – PSDB

ANEXO M –Lei 13.754/2009 do Estado de São Paulo**LEI Nº 13.754, DE 14 DE OUTUBRO DE 2009**

(Projeto de lei nº 284, de 2009, do Deputado Rodolfo Costa e Silva - PSDB)

Institui o “Dia do Orientador Profissional”.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo, nos termos do artigo 28, § 4º, da Constituição do Estado, a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica instituído o “Dia do Orientador Profissional”, a ser comemorado, anualmente, no dia 23 de novembro.

Artigo 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, aos 14 de outubro de 2009.

a) BARROS MUNHOZ - Presidente

Publicada na Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, aos 14 de outubro de 2009.

a) Marcelo Souza Serpa - Secretário Geral Parlamentar

ANEXO N – Projeto de Lei 2238/2007 da Câmara dos deputados federais**PROJETO DE LEI Nº 2238, DE 2007 (Do Sr. VICINIUS CARVALHO)**

Dispõe sobre a Orientação Profissional dos alunos do ensino médio regular, técnico-profissional e da educação de jovens e adultos dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada de educação básica nacional.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º As escolas da rede pública e privada que ministram ensino médio, regular e/ou técnico-profissional, e educação de jovens e adultos oferecerão Orientação Profissional aos seus alunos, observado o disposto na legislação pertinente.

Art. 2º A Orientação Profissional de que trata o art. 1º terá caráter extracurricular e será implementada de acordo com as seguintes diretrizes:

I – atendimento prestado por pedagogo, psicólogo ou outro profissional de nível superior, que tenham habilitação em orientação educacional;

II – participação facultativa do aluno;

III – uso de metodologia que inclua associação de técnicas e instrumentais que favoreçam o autoconhecimento, identifiquem valores, interesses e habilidades do aluno e que o instrua sobre a dinâmica do mercado de trabalho e sobre as possibilidades e perspectivas de formação e qualificação profissional oferecidas no País.

Art. 3º Entre os requisitos necessários para a autorização de funcionamento e de reconhecimento e avaliação periódica dos cursos de ensino médio regular ou técnico e da educação de jovens e adultos incluir-se-ão obrigatoriamente, no projeto pedagógico da escola, o programa e o plano de Orientação Profissional.

Art. 4º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Educadores e psicólogos afirmam que boa parte dos concluintes de ensino médio no Brasil tem entre 17 e 18 anos, ou seja, são bastante jovens e imaturos, o que pode se refletir de forma negativa quando da escolha do caminho profissional a ser trilhado.

Segundo a psicóloga e supervisora do Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade do Estado Rio de Janeiro – SPA/Uerj –, Mariene Campos Cardoso, que trabalha com orientação vocacional há 28 anos, o acompanhamento psicológico dos adolescentes é

fundamental, pois ajuda o aluno a se conhecer melhor, definir suas prioridades e, assim, fazer sua escolha da profissão a seguir de maneira mais acertada. Conforme a supervisora, existem escolas que fazem esse trabalho de orientação, organizando anualmente um período de informação profissional, em que se inclui o contato dos profissionais das várias áreas com os alunos de ensino médio. O ideal, afirma ela, seria cada escola ter seu próprio Serviço de Orientação Educacional.

Esta não é uma constatação apenas dos especialistas e profissionais da educação. Os próprios interessados, no caso, os estudantes, reconhecem há muito a importância da orientação psicológica. No documento final do *Parlamento Jovem 2007*, por exemplo, constam 27 propostas de ação para o poder público, relacionadas ao tema *Educação: Inclusão e Qualidade*. No subtema 1 – Uma escola que faça sentido, destacavam-se as propostas de número 11 – Ampliação de cursos comunitários, em parceria com o voluntariado universitário, com o objetivo de preparar os jovens de comunidades carentes para ingressarem nas universidades e 16 – Promoção de atividades extracurriculares, como

2

excursões que enriqueçam o conhecimento adquirido em sala, aulas práticas e palestras com profissionais de várias áreas. No subtema 3 – Uma escola de qualidade, os estudantes ressaltavam, entre as conclusões de seu debate, que escola de qualidade “Seria também aquela em que os conteúdos curriculares estejam associados à realidade dos jovens, para que eles possam fazer uma conexão entre o que aprendem em sala de aula e o que vivem em seu cotidiano em outros ambientes sociais; que prepare os alunos para passar no vestibular, mas também estimule o desenvolvimento de aptidões e os direcione para o mercado de trabalho; que ofereça atividades culturais e sociais; enfim, que prepare os alunos para a vida.” E completavam:

“Também seria importante que as escolas contassem com a presença de profissionais da área de psicologia, com o objetivo de melhorar o diálogo e as relações entre professores e alunos.”

O Parlamento Jovem é fruto de uma parceria bem-sucedida entre a Assembléia Legislativa de Minas Gerais e a PUC-Minas, por intermédio da Escola do Legislativo e do curso de Ciências Sociais e participaram dessa edição de 2007, 130 estudantes de ensino médio de sete escolas públicas e privadas de Belo Horizonte e 15 alunos do Curso de

Ciências Sociais da PUC-Minas.

Queremos aqui ressaltar que estamos defendendo uma nova e atualizada concepção de Orientação Profissional, que vai muito além da antiga avaliação vocacional, tão criticada e mesmo rejeitada pelos profissionais da área. Nessa maneira contemporânea de conceber a Orientação Profissional, ao lado da estimulação de situações que favoreçam o autoconhecimento e a autoexpressão, e da avaliação da capacidade intelectual, das aptidões e das características diferenciadas de personalidade do aluno, proporciona-se a ele condições para que considere subjetiva e objetivamente outros aspectos relevantes na escolha de sua profissão, tais como a realidade do mercado de trabalho, as diversas profissões existentes e as possibilidades de formação profissional hoje oferecidas no País.

A Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP) alerta que em vista das características atuais do mundo do trabalho, que privilegia a educação permanente e a gestão da carreira a partir do próprio trabalhador, a Orientação Profissional adquiriu relevância crescente nos últimos

3

anos. A demanda por serviços de orientação tem aumentado não só numericamente, mas em especificidades de demanda, exigindo ajustes apropriados aos segmentos da população que requerem seus serviços, sobretudo para o público com desvantagens sociais e físicas, o que gera necessidade de maior qualificação dos profissionais da orientação.

Em um País como o nosso, perpassado por tantas desigualdades sociais, convém lembrar que os estudos da Fundação Getúlio Vargas, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2005, apontam a existência de 10,7 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos no Brasil, sendo que desse total, 18%, ou seja, cerca de dois milhões de jovens, estão fora da escola, número que tem crescido ainda mais nos últimos anos. Ao investigar as razões desse fato, concluiu-se que embora 68% desses jovens tivessem atingido a 5ª série do fundamental, 40,4% dos e adolescentes fora de sala simplesmente não se interessava mais em estudar (a necessidade de trabalhar vinha depois – para 17% deles, essa era a razão central. Além desses milhares de jovens que não conseguem chegar ao ensino médio, temos que considerar a evasão no próprio ensino médio: entre os que conseguem chegar a este nível de ensino, muitos abandonam, porque não têm qualquer apoio escolar para seguirem adiante.

De outro lado convém atentar para o fato igualmente preocupante dos altos índices de evasão no ensino superior. Nos últimos cinco anos, pesquisas mostram que a taxa de evasão anual média no Brasil correspondeu a 22%. Os estudiosos denunciam que no setor público, isto significa muitos recursos públicos investidos sem retorno e com desperdício; no setor privado, tem-se importante perda de receita e, em ambos os casos, a alta evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. E no País, são raras as instituições de ensino superior (IES) que possuem um programa profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem sucedidas.

Pois bem: a Proposição que aqui apresentamos busca minorar problemas como esses, na medida em que estrutura as escolas de nível médio para lidar com a Orientação Profissional dos adolescentes de todas as regiões, sejam eles de escolas públicas ou privadas ou da educação de jovens e adultos.

4

Pelos motivos expostos, consideramos de extrema relevância a aprovação, até mesmo em caráter de urgência, deste Projeto, que beneficiará milhões de jovens que, conseqüentemente, estarão mais preparados para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Sala das Sessões, em de de 2007.

2007_14109_Vinicius Carvalho_264

Deputado VINICIUS CARVALHO

ANEXO O – Projeto de Lei 6068/2009 da Câmara dos deputados federais**PROJETO DE LEI Nº 6068, DE 2008 (Do Sr. José Airton Cirilo)**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” para acrescentar-lhe o § 6º do art. 26 disposto sobre Orientação Profissional dos alunos de ensino médio.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte §6º: *Art. 26.*

§ 6º. As escolas públicas e privadas deverão disponibilizar, em caráter extracurricular, Orientação Profissional aos alunos do ensino médio, que será prestado por psicólogos e pedagogos.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Todos os anos centenas de alunos do ensino médio enfrentam o mesmo desafio: decidir qual será o curso que vai prestar no vestibular. Escolher uma profissão não é tarefa fácil para grande parte dos jovens. A decisão, que não é nada simples, vai refletir diretamente na carreira profissional que este aluno pretende seguir e, portanto, muitos sofrem com as dúvidas na hora da escolha.

Uma das maneiras para ajudar o aluno a decidir qual a melhor carreira a ser seguida é fazer orientação vocacional, uma avaliação criteriosa realizada por profissionais habilitados que vão mostrar ao candidato quais seriam as carreiras que ele tem mais aptidão

A orientação vocacional vai além de um teste psicológico. O teste é apenas mais um instrumento que o avaliador pode usar dentro de um processo maior que é a Orientação Profissional. São várias consultas, entrevistas, testes e outras atividades realizadas para se chegar num diagnóstico de orientação.

Assim, apresentamos esse projeto para que todos os alunos de ensino médio, de escolas públicas e privadas tenham acesso a essa ferramenta e façam sua orientação vocacional, porque este é um momento de reflexão importante, que vai decidir o futuro desses jovens.

Sala das Sessões, em de de 2008.

Deputado JOSÉ AIRTON CIRILO PT/CE

ANEXO P – Projeto de Lei 187/2008 do Senado Federal**PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 187, DE 2008****SENADOR - Sérgio Zambiasi**

Inserir o § 5º no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a aplicação de teste vocacional no ensino médio.

13/05/2008

ANEXO Q – Roteiro de entrevista com coordenadores pedagógicos e com grupo de professores na Escola A

Roteiro de entrevista com coordenadores pedagógicos e com professores

- Educação e profissionalização: como avalia progresso na escolarização dos alunos pós médio; visões sobre ensino superior e técnico; papel da família na continuação dos estudos e na escolha do curso; preferência de carreiras entre os alunos; importância da escolarização para ingresso no mercado de trabalho;
- Trabalho: relação dos alunos com o trabalho; representações que surgem de trabalho e como tratam disso com os alunos.
- Gênero e escolha profissional: características de gênero atribuídas às carreiras; diferença de escolha entre homens e mulheres; diferença das escolhas entre os alunos.
- Raça: composição étnica dos alunos; diferença de escolha entre alunos negros e brancos ou outras etnias; diferenças entre gênero e raça.
- Escola e escolha profissional: papel da escola na construção dos projetos profissionais; papel dos professores e da equipe educacional na escolha dos alunos; valores transmitidos dentro e fora da sala de aula.
- Projetos de Orientação Profissional na escola: estratégias que a escola utiliza para discutir trabalho; como a escola lida com a questão da escolha profissional; como se discute trabalho; atividades nesta área que a escola desenvolve; Professor conhece ação de Orientação Profissional na escola; Quais são as ações que ele desenvolve, coletar exemplos.
- Quais ações você acha que poderiam contribuir para os alunos planejarem o seu futuro. Como a escola pode desenvolver estas ações. Quais ações você, como coordenador ou professor, desenvolve.
- Sugestões sobre a entrevista. Perguntar sobre temas importantes que não foram perguntados. Sugestões finais.

ANEXO R

Questionário aplicado aos alunos da Escola A

Olá! Nós estamos fazendo uma pesquisa sobre a sua escolha profissional, gostaríamos de pedir que você respondesse a este questionário. Em caso de dúvida converse com a pessoa de nossa equipe que está em sua sala. Obrigado.

1. Idade: ____ 2. Sexo: () feminino () masculino 2a Qual sua raça/cor/etnia: _____

3. Escola: _____

4. Profissão _____

5. Você pretende continuar estudando quando terminar o ensino médio?

() SIM () NÃO

A - Aonde? _____

B - Por quê? _____

6. Você faria um curso técnico após o ensino médio?

() SIM () NÃO

A - Qual curso? _____

B - Por quê? _____

7. Você faria um curso superior após o ensino médio?

7() SIM () NÃO

A - Qual curso? _____

B - Por quê? _____

8. Você trabalha? () SIM () NÃO - *Caso não trabalhe, pule para a questão 13.*

9. Desde que idade você trabalha? _____

10. Quantas horas por semana você trabalha? _____

11. Sobre o seu trabalho:

11.1. Qual o vínculo de trabalho:

() Trabalho com registro em carteira.

() Trabalho sem registro em carteira.

11.2. Tipo de local de trabalho

() Empresa familiar. Qual o ramo? _____

() Comércio.

() Indústria.

- () Banco.
- () Restaurante.
- () Telemarketing.
- () Outros. Qual? _____

12. Caso não trabalhe, quais os motivos?

13. O que é trabalho para você?

14. Qual você considera a idade mais adequada para começar a trabalhar?

15. Escreva de forma breve o que você gostaria que uma profissão tivesse?

16. Escreva de forma breve o que você **não** gostaria que uma profissão tivesse?

17. Assinale o quanto cada item abaixo tem influência em sua escolha profissional, coloque 7 para um fator muito importante, 1 para um fator nada importante.

1. Pais	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
2. Irmãos e irmãs	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
3. Outros familiares	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
4. Namorada(o)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
5. Amigos(as)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)

6. Professores(as)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
7. Matérias escolares	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
8. Escola e atividades extraclasse	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
9. Experiência profissional prévia	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
10. Televisão	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
11. Jornais e revistas	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
12. Informação sobre a profissão	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
13. Coordenador(a) pedagógico(a)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)

18. Circule o quanto cada item abaixo é importante para a sua escolha profissional, coloque 7 para um fator muito importante, 1 para um fator nada importante.

1. Mercado de Trabalho	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
2. Trabalhar com o que gosta	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
3. Ótimo salário	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
4. Fazer um bom curso técnico	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
5. Fazer uma boa faculdade	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
6. Relação entre a família e a profissão	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
7. Incluir atividades artísticas na profissão	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
8. Ambiente de trabalho	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
9. Profissões sem rotina ou rotineiras	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
10. Ter vocação para uma atividade	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
11. Fazer de seu hobby uma profissão	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)

19. Dos itens acima quais você já teve a oportunidade de discutir em sua escola?

19.1 De que maneira essa discussão aconteceu?

20. Quem você procura em sua escola para saber sobre profissão/trabalho?

21. Qual sua matéria ou matérias preferidas?

22. Você já fez uma Orientação Profissional: () não () sim.
Onde? _____

23. Você conhece ou já ouviu falar de algum lugar onde se faz Orientação Profissional () não
() sim Qual local? _____

ANEXO S – Roteiro da entrevista em cena com coordenadora pedagógica e professores

Roteiro da entrevista em cena com professores e coordenadores pedagógicos

Descrições das cenas

Introdução sobre o dia a dia da escola, dificuldades encontradas, como vêm a relação com os alunos (definição do cenário), como é entorno da escola, oportunidades de educação trabalho e lazer.

Agora imagine uma cena em que você está conversando com um(a) aluno(a), e ele(a) lhe pergunta sobre a escolha da profissão. Descreva esta cena, imagine que é como uma cena de novela, como se fosse um filme, quais são as suas falas e a do(a) aluno(a). É um homem ou uma mulher? Negro(a) ou branco(a)? Ele(a) trabalha? Como é esse trabalho? Onde é este trabalho?

Agora imagine outra conversa com um aluno de outro sexo. Como você reage às perguntas dele? Imagine então que esse aluno é de outra cor? Como você reage às perguntas dele? Como você pode auxiliá-lo?

(outras cenas surgiram durante a entrevista, a exploração sempre ocorreu da maneira descrita acima)

Nesse momento discutir sobre a experiência realizada.

Roteiro para discussão após a descrição da cena

- Educação e profissionalização:

como avalia progresso na escolarização dos alunos pós médio; visões sobre ensino superior e técnico;

papel da família na continuação dos estudos e na escolha do curso;

preferência de carreiras entre os alunos; importância da escolarização para ingresso no mercado de trabalho;

- Trabalho:

relação dos alunos com o trabalho;

representações que surgem de trabalho e como tratam disso com os alunos.

- Gênero e escolha profissional:

características de gênero atribuídas às carreiras;

diferença de escolha entre homens e mulheres;

diferença das escolhas entre os alunos.

- Raça:

composição étnica dos alunos;

diferença de escolha entre alunos negros e brancos ou outras etnias;

diferenças entre gênero e raça.

- Escola e escolha profissional:

papel da escola na construção dos projetos profissionais;

papel dos professores e da equipe educacional na escolha dos alunos;

valores transmitidos dentro e fora da sala de aula.

- Projetos de Orientação Profissional na escola:

estratégias que a escola utiliza para discutir trabalho;

como a escola lida com a questão da escolha profissional;

como se discute trabalho;

atividades nesta área que a escola desenvolve;

Professor conhece ação de Orientação Profissional na escola;

Quais são as ações que ele desenvolve, coletar exemplos.

- Quais ações você acha que poderiam contribuir para os alunos planejarem o seu futuro. Como a escola pode desenvolver estas ações. Quais ações você, como coordenador ou professor, desenvolve.

- Sugestões sobre a entrevista. Perguntar sobre temas importantes que não foram perguntados. Sugestões finais.

ANEXO T - Roteiro da entrevista em cena com alunos

Descrições das cenas

Introdução sobre o dia a dia da escola, dificuldades encontradas, como vêm a relação com os professores e coordenação da escola (definição do cenário), como é entorno da escola, oportunidades de educação trabalho e lazer.

Agora imagine uma cena em que você está conversando com alguém da escola sobre a escolha da profissão. Descreva esta cena, imagine que é como uma cena de novela, como se fosse um filme, quais são as suas falas e a da outra pessoa. É um homem ou uma mulher? É professor (a), coordenador (a), colega de turma.

(outras cenas surgiram durante a entrevista, a instrução era a mesma para que fosse apresentada da maneira mais densa possível)

Nesse momento discutir sobre a experiência realizada.

Roteiro para discussão após a descrição da cena

- Educação e profissionalização:

como avalia progresso na escolarização dos alunos pós médio; visões sobre ensino superior e técnico;

papel da família na continuação dos estudos e na escolha do curso;

preferência de carreiras entre os alunos; importância da escolarização para ingresso no mercado de trabalho;

- Trabalho:

relação dos alunos com o trabalho;

representações que surgem de trabalho e como tratam disso com os alunos.

- Gênero e escolha profissional:

características de gênero atribuídas às carreiras;

diferença de escolha entre homens e mulheres;

diferença das escolhas entre os alunos.

- Raça:

composição étnica dos alunos;

diferença de escolha entre alunos negros e brancos ou outras etnias;

diferenças entre gênero e raça.

- Escola e escolha profissional:

papel da escola na construção dos projetos profissionais;

papel dos professores e da equipe educacional na escolha dos alunos;

valores transmitidos dentro e fora da sala de aula.

- Projetos de Orientação Profissional na escola:

estratégias que a escola utiliza para discutir trabalho;

como a escola lida com a questão da escolha profissional;

como se discute trabalho;

atividades nesta área que a escola desenvolve;

Professor conhece ação de Orientação Profissional na escola;

Quais são as ações que ele desenvolve, levantar exemplos.

- Quais ações você acha que poderiam contribuir para os alunos planejarem o seu futuro. Como a escola pode desenvolver estas ações. Quais ações você, como coordenador ou professor, desenvolve.
- Sugestões sobre a entrevista. Perguntar sobre temas importantes que não foram perguntados. Sugestões finais.

ANEXO U – Questionário aplicado aos alunos da Escola B

Olá! Nós estamos fazendo uma pesquisa sobre escolha profissional, gostaríamos de pedir que você respondesse a este questionário. Em caso de dúvida converse com a pessoa de nossa equipe que está em sua sala. Obrigado.

1. Idade: ____ 2. Sexo: () feminino () masculino 2a Qual sua raça/cor/etnia: ____

2b. E se você tivesse que escolher entre as definições usadas pelo IBGE e pelas pesquisas, quais você escolheria?

BRANCA () PRETA () PARDA () AMARELA () INDIGENA

3. Escola: _____

4. Profissão _____

5. Você pretende continuar estudando quando terminar o ensino médio?

() SIM () NÃO

A - Aonde? _____

B - Por quê? _____

6. Você faria um curso técnico após o ensino médio?

() SIM () NÃO

A - Qual curso? _____

B - Por quê? _____

7. Você faria um curso superior após o ensino médio?

() SIM () NÃO

A - Qual curso? _____

B - Por quê? _____

8. Você trabalha? () SIM () NÃO - *Caso não trabalhe, pule para a questão 13.*

9. Desde que idade você trabalha? _____

10. Quantas horas por semana você trabalha?

11. Sobre o seu trabalho:

11.1. Qual o vínculo de trabalho:

() Trabalho com registro em carteira.

() Trabalho sem registro em carteira.

11.2. Tipo de local de trabalho

- () Empresa familiar. Qual o ramo? _____
- () Comércio.
- () Indústria.
- () Banco.
- () Restaurante.
- () Telemarketing.
- () Outros. Qual? _____

12. Caso não trabalhe, quais os motivos?

13. O que é trabalho para você?

14. Qual você considera a idade mais adequada para começar a trabalhar?

15. Escreva de forma breve o que você gostaria que uma profissão tivesse?

16. Escreva de forma breve o que você **não** gostaria que uma profissão tivesse?

17. Assinale o quanto cada item abaixo tem influência em sua escolha profissional, coloque 7 para um fator muito importante, 1 para um fator nada importante.

1. Pais	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
2. Irmãos e irmãs	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
3. Outros familiares	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
4. Namorada(o)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
5. Amigos(as)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
6. Professores(as)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
7. Matérias escolares	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
8. Escola e atividades extraclasse	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
9. Experiência profissional prévia	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
10. Televisão	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
11. Jornais e revistas	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
12. Informação sobre a profissão	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)
13. Coordenador(a) pedagógico(a)	(nenhuma) 1 2 3 4 5 6 7 (muita)

18. Circule o quanto cada item abaixo é importante para a sua escolha profissional, coloque 7 para um fator muito importante, 1 para um fator nada importante.

1. Mercado de Trabalho	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
2. Trabalhar com o que gosta	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
3. Ótimo salário	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
4. Fazer um bom curso técnico	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
5. Fazer uma boa faculdade	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
6. Relação entre a família e a profissão	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
7. Incluir atividades artísticas na profissão	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
8. Ambiente de trabalho	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
9. Profissões sem rotina ou rotineiras	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
10. Ter vocação para uma atividade	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)
11. Fazer de seu hobby uma profissão	(pouco) 1 2 3 4 5 6 7 (muito)

19.1. Dos itens acima quais você já teve a oportunidade de discutir em sua escola?

19.2. Conte como foi esta conversa, como se fosse uma cena de novela ou cinema. Sobre o que vocês conversaram? Onde vocês estavam (na sala de aula, antes, depois ou durante a aula, em outro lugar, onde? quem participou da conversa? Como foi?

20. Quem você procura em sua escola para saber sobre profissão/trabalho?

21. Qual(is) sua(s) matéria(s) preferida(s)?

22. Você já fez Orientação Profissional/Vocacional:

() não () sim. Onde? _____

23. Você conhece ou já ouviu falar de algum lugar onde se faz Orientação Profissional () não

() sim Qual local? _____

24. Você já viu ou ouviu falar de alguém QUE VOCÊ CONHECE e foi PREJUDICADO numa contratação ou no seu ambiente de trabalho por ser negro, pardo, branco, indígena ou amarelo (oriental)? Conte como aconteceu esta situação, conte como numa cena de novela ou de filme.

25. Você já viu ou já ouviu falar de alguém QUE VOCE CONHECE que foi PREJUDICADO numa contratação ou no seu ambiente de trabalho por ser MULHER ou HOMEM? Conte como aconteceu esta situação como numa cena de novela ou de filme.

26. Você acha que a cor da pele AJUDA (A), PREJUDICA (P), é ou INDIFERENTE (I) no momento da contratação nas seguintes carreiras profissionais. Escreva a letra mais adequada em cada uma das profissões e das opções de cor da pele.

	BRANCA	PRETA	PARDA/MORENA	AMARELO/ORIENTAL	INDÍGENA
Técnico em Informática					
Esteticista					
Engenheiro(a)					
Recepcionista					
Telemarketing					
Professor(a)					
Gerente					
Jornalista					
Motorista					
Advogado(a)					
Diretor(a) de Escola					
Diretor(a) de Empresa					
Motoqueiro(a)					
Psicólogo(a)					
Feirante					
Estoquista					
Massagista					
Secretário(a)					

27. Você acha que ser **Homem ou Mulher**, **AJUDA (A)**, **PREJUDICA (P)**, é ou **INDIFERENTE (I)** no momento da contratação nas seguintes carreiras profissionais. Escreva a letra mais adequada em cada uma das profissões e das opções de sexo.

	HOMEM	MULHER
Técnico em Informática		
Esteticista		
Engenheiro(a)		
Recepcionista		
Telemarketing		
Professor(a)		
Gerente		
Jornalista		
Motorista		
Advogado(a)		
Diretor(a) de Escola		
Diretor(a) de Empresa		
Motoqueiro(a)		
Psicólogo(a)		
Feirante		
Estoquista		
Massagista		
Secretário(a)		

ANEXO V – Questionário aplicado aos alunos da Escola B que participaram da entrevista

Olá! Nós estamos fazendo uma pesquisa sobre escolha profissional, gostaríamos de pedir que você respondesse a este questionário. Em caso de dúvida converse com a pessoa de nossa equipe que está em sua sala. Obrigado.

Nome:

1. Idade: ____ 2. Sexo: () feminino () masculino

2a Qual sua raça/cor/etnia: _____

2b.E se você tivesse que escolher entre as definições usadas pelo IBGE e pelas pesquisas, quais você escolheria?

BRANCA () PRETA () PARDA () AMARELA () INDIGENA

4.Você trabalha? () não () sim Qual a sua profissão _____

5. Após a entrevista em grupo com os pesquisadores você pensou em algo relacionado à escolha da sua profissão? Escreva sobre esse seu pensamento

6. Conseguiu lembrar-se de mais alguma cena sobre a escolha da profissão ou trabalho relacionada à escola? Procure descrevê-la como se fosse uma cena de cinema ou novela como proposto no grupo.

7. Você percebeu alguma mudança em seu comportamento após a conversa no grupo? Qual mudança?

8. Você gostaria de comentar algo mais sobre o grupo?

ANEXO X

Carta de apresentação da pesquisa à Escola.....

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as ações que as escolas públicas de ensino médio e outras instituições educacionais desenvolvem no campo da Orientação Profissional, auxiliando os seus alunos nas escolhas profissionais. Para esse estudo solicitamos a sua autorização para o desenvolvimento da pesquisa na Escola....

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo abandoná-la a qualquer momento mesmo após iniciada a entrevista. Será garantido o sigilo das informações levantadas durante a pesquisa e o seu anonimato. Essa pesquisa faz parte da tese de doutorado de Fabiano Fonseca da Silva e seu objetivo é acadêmico, podendo ser publicada no meio científico, sendo garantido o sigilo dos entrevistados e das instituições. Caso concorde poderá, a qualquer momento, retirar seu consentimento sem causar prejuízo qualquer tipo de prejuízo.

.....
Fabiano Fonseca da Silva

Tel: 9916-6483

e-mail: fabianfs@usp.br

Termo de Consentimento Informado

Pelo presente instrumento eu,, após leitura da carta de informação, ciente dos procedimentos da pesquisa, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, autorizo a realização da pesquisa na Escola firmando meu consentimento livre e esclarecido.

Fica claro que o participante da pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento livre e esclarecido, deixando de participar desta pesquisa. Seus dados e identidades serão mantidos sob sigilo e sua privacidade respeitada.

São Paulo, de de 2009

.....
Assinatura do Entrevistado

ANEXO Z

Carta de apresentação da pesquisa ao entrevistado

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as ações que as escolas públicas de ensino médio e outras instituições educacionais desenvolvem no campo da Orientação Profissional, auxiliando os seus alunos nas escolhas profissionais.

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo abandoná-la a qualquer momento mesmo após iniciada a entrevista. Será garantido o sigilo das informações levantadas durante a pesquisa e o seu anonimato. Essa pesquisa faz parte da tese de doutorado de Fabiano Fonseca da Silva e seu objetivo é acadêmico, podendo ser publicada no meio científico, sendo garantido o sigilo dos entrevistados e das instituições. Caso concorde poderá, a qualquer momento, retirar seu consentimento sem causar prejuízo qualquer tipo de prejuízo.

.....
Fabiano Fonseca da Silva

Tel: 9916-6483

e-mail: fabianfs@usp.br

Termo de Consentimento Informado

Pelo presente instrumento eu,, após leitura da carta de informação, ciente dos procedimentos aos quais serei submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, aceito participar como sujeito de pesquisa firmando meu consentimento livre e esclarecido.

Fica claro que o participante da pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu consentimento livre e esclarecido, deixando de participar desta pesquisa. Seus dados e identidades serão mantidos sob sigilo e sua privacidade respeitada.

São Paulo, de de 2009

.....
Assinatura do Entrevistado