

Career Education and initial teacher training for basic education

Sandy Carla Pilatti¹

Odilon Luiz Poli²

Resumo

Programas de Educação para a Carreira (EC) na educação básica podem auxiliar as pessoas na construção de suas carreiras e na compreensão das relações entre os diferentes atores presentes no mundo do trabalho. Seu desenvolvimento implica, contudo, na formação dos professores para atuar com esse tema. Esta pesquisa buscou analisar em que medida os atuais currículos dos cursos de formação inicial de professores oferecem subsídios para que os professores participem em programas de EC na educação básica. Desenvolveu-se a partir da apropriação crítica de teorias da Orientação Profissional, em diálogo com os fundamentos da pedagogia histórico-cultural. Está organizada como um estudo de caso multicasos, com abordagem predominantemente qualitativa. Foram estudados os cursos de Letras e Pedagogia de duas universidades localizadas em Chapecó (SC). A coleta de dados envolveu análise documental, entrevista e levantamento do tipo *survey*. Para a análise dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo e a estatística descritiva. Os resultados apontam a existência de componentes curriculares que subsidiam, parcialmente, a intervenção dos professores em programas de EC. Apenas 39% dos estudantes indicam ter estudado 70% ou mais dos temas que subsidiam a EC. Majoritariamente, os estudantes sentem-se pouco preparados para contribuir com projetos de EC na escola.

Palavras-chave: Educação para a Carreira. Formação de Professores. Orientação Profissional. Educação Básica.

Abstract

Career Education (CE) programs in basic education can assist people in building their careers and in understanding the relationships between the different characters present in the world of work. Its development implies, however, the training of teachers to work with this theme. This research

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: sandydpilatti@gmail.com

² Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: odilon@unochapeco.edu.br.

sought to analyze the extent to which the current curricular of initial teacher training courses provide subsidies for teachers to participate in Career Education programs in basic education. It developed from the critical appropriation of theories of Professional Orientation, in dialogue with the fundamentals of historical cultural pedagogy. It is organized in the form of a multi-case study, with a predominantly qualitative approach. The courses of Letters and Pedagogy of two universities located in the city of Chapecó-SC were studied. Data collection involved document analysis, interview and survey. Content analysis and descriptive statistics were used to analyze the results. The results point to the existence of curricular components that partially subsidize the intervention of teachers in CE programs. Only 39% of students indicate that they have studied 70% or more of the themes that subsidize the CE. Mostly, students feel little prepared to contribute to CE projects at school.

Keywords: Career Education. Teacher Training. Professional Orientation. Basic Education.

Introdução

A Educação para a Carreira (EC) é uma modalidade de Orientação Profissional (OP) que tem como proposta a sua inserção no contexto escolar e tem como objetivo favorecer a compreensão, por parte dos alunos, das relações entre os diferentes atores presentes no mundo do trabalho, assim como favorecer a atribuição de sentido aos estudos e ao trabalho. A EC é inserida, sistematicamente, desde o início da educação básica e busca relacionar os temas de educação, trabalho e carreira (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016). Objetiva-se associar estes temas aos conteúdos escolares de modo a respeitar as fases de desenvolvimento das crianças ou adolescentes.

As transformações no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva, a partir dos anos de 1970, desembocaram num cenário caracterizado, principalmente, pelo enxugamento de empregos, terceirização do trabalho, aumento dos contratos informais ou mesmo a inexistência deles (ANTUNES, 2018). A relação das pessoas com a sua carreira também sofreu mudanças e é marcada por instabilidade e insegurança, ao passo que as mudanças de emprego, profissão e trabalho são frequentes. Os planos de vida se tornam transitórios e inconstantes (BAUMAN, 2001; RIBEIRO *et al.*, 2016). Por conta desses fatores, é necessário pensar as

relações de trabalho e a construção da carreira cada vez mais cedo. Essa é a proposta da modalidade de OP identificada como EC. A inserção da EC no cotidiano das escolas brasileiras também seria uma oportunidade de democratizar o atendimento em OP, que hoje é destinado à parte economicamente mais privilegiada da população³.

Além disso, pode-se dizer que a construção da carreira inicia na infância, com o desenvolvimento das primeiras atitudes e habilidades para o trabalho. Esse fato já era sinalizado por Donald Super no início da década de 1950, com o estágio de desenvolvimento vocacional que ele nomeava de *Crescimento* (BARDAGI, 2010). Dessa forma, compreende-se que a escola se torna um espaço apropriado para subsidiar a construção da carreira das pessoas e o professor um agente importante nesse desenvolvimento. Isso em virtude de que a escola e o professor compartilham valores e representações sobre trabalho, profissões e carreira com os seus alunos, por meio tanto do currículo escolar quanto das relações estabelecidas no contexto da escola (UVALDO; SILVA, 2010).

De acordo com Munhoz, Melo-Silva e Audibert (2016), as crianças vão construindo percepções sobre o trabalho por meio de referências que obtêm das pessoas e modelos mais importantes em sua vida, os quais pertencem à família, à escola e a outros espaços da comunidade. Assim como acontece com os membros da família, os professores também se tornam um exemplo para os alunos, pois é na escola que crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo. Entretanto, os discursos dos professores sobre trabalho, carreira e profissões precisam ser elaborados por meio da contribuição de conhecimentos sistematizados sobre a temática, razão pela qual é essencial que a sua formação disponha de subsídios que os auxiliem a atuar de forma deliberada e fundamentada sobre o tema.

Para que os professores estejam habilitados para auxiliar os seus alunos na construção dos seus projetos de vida e de carreira e participem da inserção da EC na escola, é fundamental que, em sua formação profissional, tenham

³ Ribeiro (2016) cita que a prática no Brasil abrange de 15% a 20% da população, visto que os enfoques de OP conseguem alcançar, principalmente, pessoas de classe média e pessoas com formação de nível superior.

suporte em estudos de temas como projeto de vida, construção da carreira, contexto do trabalho, entre outros relacionados à EC.

Nesse sentido, esta pesquisa⁴, que é parte integrante da dissertação de mestrado de um dos autores, tem como objetivo analisar em que medida os atuais currículos dos cursos de formação inicial de professores oferecem subsídios para que os professores participem em programas de Educação para a Carreira na educação básica. Para atender a esse objetivo, realizamos um estudo sistemático nos cursos de Letras e Pedagogia em duas universidades localizadas na cidade de Chapecó (SC).

Educação para a carreira

O conceito de carreira adotado neste estudo parte de duas concepções teóricas: a Teoria do Desenvolvimento Vocacional, de Donald Super, e a Teoria da Construção da Vida (*Life Design*), de Duarte *et al.* (2010). A carreira, nessa perspectiva, é entendida como a narrativa do indivíduo sobre a sua trajetória de vida no trabalho, que acontece a partir do exercício de papéis sociais ao longo da vida, na relação da subjetividade do sujeito com o seu contexto social, incidindo sobre a construção e reconstrução da sua identidade.

Por considerar que a construção da carreira se dá ao longo da vida, num processo de construção entre sujeito e meio, este trabalho aproxima-se da Teoria do Desenvolvimento Vocacional. Seu principal precursor, Donald Super, desenvolveu conceitos pensando na importância do contexto social, econômico e dos diversos papéis sociais que o indivíduo desenvolve durante a vida como influenciadores da sua construção de carreira. A partir da elaboração do Arco-íris de Carreira, Super tinha a intenção de afirmar a importância de considerar o contexto social em que o indivíduo vive e a necessidade de dar um caráter longitudinal à construção da carreira, pois esta não é estática (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996).

O *Life Design*, por sua vez, é um enfoque contemporâneo que foi desenvolvido por um grupo de cientistas que se reuniu e pensou em como poderiam dar respostas mais adequadas aos desafios impostos pelas

⁴ A presente pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsa de estudos.

mudanças sociais e que tivessem maiores efeitos sobre a trajetória de vida das pessoas (DUARTE *et al.*, 2010; RIBEIRO; DUARTE, 2019). Esse modelo oferece suporte teórico para as demandas de carreira emergentes no século XXI e tem como base a perspectiva do construtivismo e do construcionismo, que percebem o indivíduo e a sua identidade como sendo resultados de processos sociais e cognitivos que acontecem em meios interativos (RIBEIRO; DUARTE, 2019).

Tanto a Teoria do Desenvolvimento Vocacional quanto o *Life Design* são consideradas bases teóricas e um ponto de partida para o desenvolvimento da EC, pois podem possibilitar avanços em direção a uma abordagem omnilateral da EC.

A EC teve início nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1970, com Sidney Marland Jr. e Kenneth Hoyt. Hoyt defendia a criação de políticas públicas que teriam como finalidade o auxílio no aprimoramento de habilidades importantes para o desenvolvimento da carreira dos alunos e, assim, fazer do trabalho parte importante do estilo de vida da pessoa. Escola, famílias e comunidade teriam que trabalhar em conjunto em busca desses objetivos. Hoyt defendia que a infusão curricular aconteceria em diferentes níveis educacionais e de maneira transversal, por meio da propagação de temas importantes para a construção da carreira nos currículos da escola (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016).

Contudo, Munhoz (2010) cita alguns alertas feitos por outros autores de que a EC, no seu enfoque educacional, tem se pautado pelos princípios do individualismo, da igualdade de oportunidades e liberdade de escolhas, vinculados à perspectiva neoliberal; além disso, destaca-se a necessidade de inclusão de uma dimensão política na preparação dos alunos, de modo a se engajarem, democraticamente, de maneira crítica e ativa, em questões relativas aos outros aspectos de sua vida, para além do sucesso individual; entende-se que há necessidade, também, da inclusão de um fundamento de análise e desenvolvimento coletivo, que é a questão das oportunidades sociais.

É fundamental, assim, evidenciar as características do atual contexto social, de modo a reconhecer que as oportunidades não são as mesmas para todos. Além disso, é indispensável analisar os desdobramentos do processo

crescente de fragilização dos direitos trabalhistas, no contexto do que se vem denominando de uberização das relações de trabalho⁵ (ANTUNES, 2018; FONTES, 2017; SILVA, 2019). Essa, aliás, talvez seja uma das principais virtudes da Educação para a Carreira: possibilitar que o desenvolvimento da preparação para a carreira ocorra embasada em elementos mais abrangentes sobre o contexto do exercício profissional. Propicia, assim, não apenas o desenvolvimento da pessoa na perspectiva individual, mas também a compreensão das relações sociais e a ação cidadã das pessoas.

A partir desta perspectiva, a EC mantém o seu objetivo de auxiliar as pessoas a desenvolverem habilidades para se inserirem no mercado de trabalho, para escolher uma profissão, mas, para além disso, quando coloca em questão as oportunidades sociais, também auxilia as pessoas a pensarem, criticamente, as relações e condições de trabalho em que se encontram inseridas. Auxilia, assim, as pessoas a (re)construírem os sentidos do trabalho, no contexto de sua experiência, individual e coletiva, a pensarem na construção de projetos de vida e projetos sociais, num horizonte de emancipação social.

Entretanto, para isso, é imprescindível que a EC esteja ancorada em conceitos de educação e trabalho elaborados à luz de uma teoria social crítica, como a Pedagogia Histórico-Cultural. Nessa perspectiva de análise, o trabalho é entendido como a ação intencional e contínua das pessoas na produção da sua própria existência. Um processo de transformação da natureza para a construção das condições de vida dos seres humanos e, nesse processo, os próprios seres humanos se transformam e se desenvolvem. O trabalho é o processo pelo qual o ser humano constrói o mundo histórico, o mundo cultural e, igualmente, constrói a si mesmo (SAVIANI, 2000).

⁵ O termo uberização das relações de trabalho, assim como o verbo uberizar, são oriundos das práticas desenvolvidas, inicialmente pela empresa Uber, conhecida por mudar a relação de emprego para uma atividade isolada, subordinada ao capital e sem a presença de direitos ou contrato de trabalho. A empresa não detém os meios de produção, como o automóvel ou celular, mas tem o controle e a capacidade de agenciar a relação entre força de trabalho, meios de produção e mercado consumidor, sem mediação de um emprego. Ela tem a propriedade dos recursos sociais de produção (FONTES, 2017). A uberização tira do trabalhador garantias mínimas e mantém a sua subordinação, visto que estabelece a transformação do estatuto do trabalhador para um nanoempresário-de-si, que está sempre disponível para o trabalho. Além da Uber, podemos citar aplicativos de serviços de entrega de comida e encomendas por motoboys e mesmo outras atividades, para além dos serviços de aplicativos (ABÍLIO, 2017).

A educação, por sua vez, nessa abordagem, é entendida como o processo pelo qual o ser humano humaniza-se. É o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Por meio da educação, ocorre a apropriação dos elementos culturais necessários à inserção dos indivíduos na sociedade. É pela educação que há a formação integral do indivíduo, com vistas à transformação da sociedade (MÉSZÁROS, 2008; SAVIANI, 2000).

A educação e o trabalho, dentro da modalidade de EC, devem ser entendidos numa perspectiva de formação integral do sujeito, como proposto pelo conceito de omnilateralidade. A educação omnilateral expressa “[...] a concepção de educação ou de formação e emancipação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano - intelectual, psicossocial, cultural, educacional, estética, lúdica, corporal - e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Frigotto (2012) cita que o desenvolvimento de cada sujeito é resultado de um processo histórico-social, em que o indivíduo se constitui socialmente, pelo trabalho, e sendo o trabalho uma tarefa vital em que o indivíduo produz e reproduz a si mesmo, este é parte constituinte da educação omnilateral. A escola, aliada ao conceito de educação omnilateral, terá uma função de desenvolver os fundamentos científicos que possibilitem a compreensão de como se dão os fenômenos da natureza e as relações em sociedade (FRIGOTTO, 2012). Este é um fator determinante dentro de uma nova possibilidade de intervenção da EC.

É nessa perspectiva que se recorre ao conceito de escola unitária, proposto pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, que tem como objetivo possibilitar ao indivíduo a apropriação da herança histórica e cultural da humanidade e, a partir de então, definir sua própria posição diante dela (GRAMSCI, 1989; MOCHCOVITCH, 2004). A concepção de mundo unitária tem relação com a participação ativa e consciente na construção histórica e social da classe social. E, para mover-se de um lugar para outro, é necessário criticar a visão de mundo que se tem, compreendendo quem somos e alcançando o

pensamento universal mais desenvolvido, que é a filosofia da práxis, entendida como um movimento contínuo, para que o indivíduo possa dar soluções aos problemas do seu momento histórico (MOCHCOVITCH, 2004).

Baseada nesses conceitos de educação, de trabalho, de escola unitária e de educação omnilateral, a EC também tem como objetivo possibilitar a compreensão, pelas pessoas, de suas relações sociais e, mais precisamente, das relações de trabalho atuais e ao longo da história, para que possam se colocar diante delas e construir a própria história, como indicado pelos conceitos em tela. A partir dessa compreensão do processo histórico e das relações sociais que as fazem ser quem são, as pessoas podem produzir alternativas para lidar com as limitações do mundo do trabalho e do mundo social como um todo.

A EC, inserida na escola, favorece a ideia de democratização e universalização da OP, estendendo-a a um público que foi, dela, historicamente, excluído. Essa ampliação, contudo, não poderá se restringir à expansão dos modelos clássicos da OP para um público mais abrangente. A realidade desse público, historicamente excluído desse tema, é muito diferente do público para o qual foram desenvolvidas, até então, as teorias e práticas clássicas da OP.

A EC deve possibilitar que a construção da carreira tenha como suporte elementos mais abrangentes sobre o exercício profissional, que proporcione o desenvolvimento do indivíduo não somente na perspectiva individual, mas que caminhe no sentido ético de garantir o desenvolvimento do bem-estar comum. Para isso, as intervenções em EC devem compreender a carreira como uma construção sociopolítica.

Diante do exposto, para que a EC seja realidade no contexto escolar, atendendo a todos os seus objetivos, identificamos sete dimensões - que podem fundamentar suas intervenções, a saber: A - Relações de trabalho e direitos; B - Cidadania, compromisso social e subjetividade; C - Competências socioemocionais; D - Habilidades técnicas; E - Projeto de vida e escolhas; F - Empreender; G - Competências conceituais ou cognitivas.

Tais dimensões foram propostas a partir dos estudos desenvolvidos durante a pesquisa, sobre EC, OP e educação, numa perspectiva

emancipatória. A bibliografia consultada, na interrelação entre EC, OP, trabalho e educação, indicou a necessidade de ampliar aspectos da teoria, numa tentativa inicial de poder superar limitações já citadas.

Por outro lado, como já sinalizado anteriormente, os professores assumem um papel importante para a inserção da EC na escola e, especificamente, no currículo da educação básica, em vista de possibilitar aos estudantes, ao longo do processo de escolarização, a construção da perspectiva de carreira, no contexto do seu projeto de vida. Para tanto, contudo, os professores precisam apropriar-se de elementos teórico-conceituais que deem suporte às suas intervenções no processo de EC, considerando as sete dimensões anteriormente indicadas. É o que será tratado, com mais detalhes, na seção a seguir.

A formação de professores e a intervenção em programas de Educação para a Carreira

A escola e o professor têm um papel importante na construção da carreira do aluno. Dentro da psicologia vocacional, pais, famílias e escolas são sistemas básicos de influência no desenvolvimento de carreira das crianças e são os contextos principais de promoção da investigação e aprendizagem intencional sobre a carreira (ARAÚJO; TAVEIRA, 2009).

Diante disso, é imprescindível envolver os professores no processo de orientação profissional, pois quando os educadores subsidiam seus estudantes para compreender e agir frente à sua realidade e quando colaboram para o desenvolvimento de atitudes, a escola se torna um agente fundamental na construção da identidade profissional (VALORE, 2010). De acordo com Albanese (2016), o professor se torna um agente no desenvolvimento da carreira do aluno, tanto pela relação afetiva que estabelece com sua atividade docente e com o curso que realizou, quanto pelas representações profissionais que tem de seus estudantes.

Destaca-se que quando se pensa na EC nas primeiras séries da educação básica, ou em envolver os professores em atividades de orientação profissional, no início da escolarização, não está se pensando na discussão com as crianças, de conceitos específicos como empregabilidade e uberização

do trabalho, por exemplo. Busca-se, isto sim, subsidiar discussões/reflexões e atividades que auxiliem a construção, pelos estudantes, do seu projeto de vida, respeitando as etapas de desenvolvimento dos alunos.

A título de exemplo, tomamos uma situação hipotética. Em determinada tarefa, os alunos da 4º série do ensino fundamental começam a discutir sobre a profissão dos pais/responsáveis. Um dos alunos fala do pai que é dentista, outro do avô que é vendedor, outro cita que a mãe trabalha o dia inteiro, em casa, em frente ao computador, outro aluno fala do pai que é motorista de aplicativo etc. As discussões sobre horários, condições de trabalho e a ideia de que profissões vão surgindo conforme o mundo vai se transformando, vão se desenrolando sob a liderança do professor. Os conteúdos sobre o mundo do trabalho e sobre EC são citados indiretamente, mas de forma intencional, pelo professor, estimulando a reflexão e o pensamento crítico dos alunos.

Os conteúdos relacionados, numa perspectiva abrangente, à EC se tornam, assim, fundamentais na formação dos professores, quando se pensa que estes devem estar preparados para compartilhar com seus alunos as suas percepções e para propor reflexões sobre as relações de trabalho, sobre as relações sociais, sobre profissões, sobre os valores presentes no mundo do trabalho, entre outros. Isso porque quando a pessoa compreende melhor como funciona a sociedade, incluindo o mundo do trabalho, ela reúne melhores condições de atuar numa perspectiva cidadã, que leve à emancipação social, conforme apontado por Gramsci (GRAMSCI, 1989; MOCHCOVITCH, 2004).

Nesse sentido, o contexto educacional, que é um local de conhecimento sistematizado, organizado e estruturado, tem um papel fundamental para auxiliar as pessoas a lidarem com as novas exigências da sociedade contemporânea, seja no que se refere ao trabalho, seja no que se refere ao desempenho de diferentes papéis ao longo da vida (MUNHOZ; MELO-SILVA; AUDIBERT, 2016).

Esta modalidade de orientação profissional encontra, na atualidade, um ambiente favorável à sua inserção tanto na educação básica, assim como na formação de professores. O momento que vivemos é propício a tal movimento e avanços nesse sentido são respaldados tanto pelas exigências do mundo do trabalho na atualidade, quanto pela importância da produção de alternativas

aos limites sociais desse modelo. Da mesma forma, a inserção da EC na escola encontra um momento propício diante da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (BRASIL, 2018) determina o conjunto fundamental e gradativo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver no decorrer da educação básica. Estas aprendizagens essenciais devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento de dez competências gerais, que consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante (BRASIL, 2018).

As diferentes competências apresentadas na BNCC podem se relacionar com as sete dimensões identificadas nesse trabalho como possibilidade de fundamentar as intervenções em EC. A competência 1 da BNCC, por exemplo, está diretamente ligada às dimensões A e B propostas para a EC, quando menciona a importância de valorizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender e explicar a realidade e, com isso, caminhar no sentido da criação de uma sociedade mais justa. Outro exemplo é a competência 2 que, diretamente ligada à dimensão G, retrata a necessidade de se exercitar a curiosidade intelectual, recorrendo à “investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções”, entre outras (BRASIL, 2018, p. 7). Contudo, dentre as competências gerais da BNCC, a competência 6 é a que reúne conteúdos que mais se aproximam da EC. E ela destaca a importância de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 7).

Como se pode observar, a competência 6 da BNCC abre caminho para que intervenções no campo da EC sejam uma realidade no contexto da escola, na perspectiva anteriormente descrita. Obviamente, existe um caminho importante a ser percorrido com relação a estudos teóricos, pesquisas no

campo da EC, formação de profissionais, dentre outros. Mas a BNCC torna esse trajeto viável. Além disso, em consonância com a BNCC, em dezembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Os artigos 2 e 3 da BNC – Formação (BRASIL, 2019) indicam que a formação dos professores pressupõe o desenvolvimento, pelo estudante de licenciatura, das competências gerais previstas na BNCC.

Fica, assim, evidenciado que, conforme indica a competência geral 6 da BNCC, compreender a forma como a sociedade e o trabalho estão organizados também é objeto da educação. Modalidades como a EC possibilitam que os sujeitos conheçam e interpretem as novas formas de produção, organização e gestão do trabalho e seus desdobramentos. E essas ações podem influenciar as condições de desenvolvimento das pessoas, sua qualidade de vida e o desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse caso, ante a evidência de que o papel do professor na construção da carreira do aluno é essencial, não se pode esquecer que conhecimentos que fundamentem esse papel sejam trabalhados na sua própria formação profissional para a docência.

Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa é descritiva, com abordagem de tipo misto. O delineamento adotado é o de estudo de caso, do tipo multicase. O presente estudo de caso envolveu quatro cursos de graduação distintos, sendo eles os cursos de Letras e Pedagogia de duas universidades localizadas na cidade de Chapecó (SC), uma comunitária⁶ e uma pública federal. A universidade comunitária oferece um curso de Pedagogia e dois cursos de Letras, sendo um em regime regular e outro em regime integral. Já a universidade pública apresenta dois cursos de Pedagogia,

⁶ Conforme o artigo 1º da Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, estas “[...] são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos [...]; IV - transparência administrativa [...]; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera”. (BRASIL, 2013, [s.p.]).

em turnos distintos de funcionamento, e um curso de Letras. Por conta desse contexto, foram estudadas seis turmas distintas, as quais frequentavam o último ano de cada curso. Assim, os participantes desta pesquisa foram 70 estudantes formandos – 38 de Pedagogia e 32 de Letras -, inseridos nas seis turmas pesquisadas e os quatro coordenadores dos respectivos cursos.

A escolha desses cursos de graduação para participar da pesquisa deveu-se ao fato de que boa parte das licenciaturas na área de humanidades tem componentes curriculares que estão relacionados a temas que auxiliam na compreensão das relações sociais e de trabalho e, em consequência, na construção do projeto e vida e de carreira do aluno. Ademais, os cursos de Letras e Pedagogia são cursos que, efetivamente, formam profissionais que trabalham com crianças e adolescentes no ensino fundamental. Por fim, considerou-se a viabilidade de se trabalhar com a análise de dois cursos de graduação existentes nas duas instituições envolvidas na pesquisa.

A opção por duas instituições (uma pública e uma comunitária) segue o mesmo critério, acrescentando-se o fato de que, por se tratar de instituições que não visam ao lucro, é maior a possibilidade de que o foco das preocupações institucionais seja a qualidade da formação oferecida. Essas escolhas, contudo, não invalidam a necessidade de que outros estudos, na mesma direção, sejam desenvolvidos, abrangendo outros espaços.

As técnicas de coleta de dados utilizadas na realização do estudo foram a análise documental, um questionário do tipo *survey* e a entrevista semiestruturada. A análise documental teve por objeto os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), em que foram analisados quais componentes curriculares incluíam, em seus ementários, temas que podem subsidiar a compreensão e intervenção em programas de EC.

O questionário aplicado aos estudantes formandos contou com questões objetivas, de múltipla escolha e questões dissertativas. Dentre as perguntas que os participantes responderam, destacam-se aquelas sobre a percepção dos concluintes dos cursos sobre sua preparação para intervir em programas de EC e sobre quais os temas relacionados à EC teriam estudado durante o curso de graduação.

Para que os formandos pudessem responder sobre os temas que estudaram, foi apresentado um rol de 43 temas relacionados às sete dimensões que podem fundamentar as intervenções dos professores em torno da EC. Diante de cada tema, os participantes deveriam escolher uma entre três alternativas, indicando se haviam ou não estudado o referido tema, ou ainda se estavam em dúvida a respeito. As entrevistas, feitas com os coordenadores de curso, a partir de um roteiro, tiveram o intuito de analisar a sua percepção sobre a presença, nos currículos de formação inicial, de temas que pudessem subsidiar a compreensão e intervenção em programas de EC.

A análise dos dados das entrevistas e da pesquisa documental teve apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Já para a análise dos dados quantitativos, provenientes dos questionários, foi utilizada a estatística descritiva, especialmente a partir dos conceitos de percentagem, média, mediana e desvio padrão. Além disso, foram realizados dois testes complementares. O teste alfa de Cronbach foi utilizado para analisar a confiabilidade do questionário aplicado, indicando se houve (ou não) a adequada compreensão, pelos respondentes, das questões propostas. Além disso, para analisar possíveis correlações entre as respostas dos estudantes formandos, foi utilizado o teste não paramétrico de diferença de média Mann-Whitney, o qual objetiva verificar se dois grupos independentes apresentam comportamento significativamente diferente frente a uma determinada variável, utilizando a mediana como fator comparativo, ao invés da média aritmética (FIRMINO, 2015). A pesquisa de campo foi realizada no período compreendido entre novembro de 2019 e março de 2020.

Resultados

A análise dos ementários dos quatro cursos de graduação estudados nesta pesquisa demonstra que a grande maioria das disciplinas que podem subsidiar a compreensão e a intervenção em programas de EC incluem temas que possibilitam uma compreensão das relações sociais. Esta conjuntura vai ao encontro do papel da educação na formação e emancipação dos sujeitos, defendido neste trabalho. Nessa perspectiva, à medida que a escola possibilita que as pessoas se tornem mais esclarecidas sobre os processos sociais em que

se encontram inseridos, ela colabora com a elevação cultural da população e favorece seu compromisso com a transformação social, abrangente e emancipadora, cumprindo, assim, com sua tarefa educacional (GRAMSCI, 1989; MÉSZÁROS, 2008; MOCHCOVITCH, 2004).

Nesse sentido é que os componentes curriculares dos cursos de licenciatura aqui estudados oferecem subsídios bastante importantes para a intervenção em programas de EC, relacionados à análise das relações sociais. A análise dos ementários também demonstrou que há um conjunto importante de disciplinas que apresentam temas para a compreensão das fases de desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito, elementos estes, igualmente significativos para a organização e desenvolvimento de projetos de EC.

Parte expressiva de disciplinas abordam temáticas que se relacionam ao trabalho, de modo mais específico são elas: “Sociedade e desenvolvimento humano”, dos cursos de Pedagogia e Letras da universidade comunitária; e “Conteúdos e metodologia do ensino de história I”, o componente eletivo “Empreendedorismo” e, ainda, o componente “Conteúdos e metodologia do ensino de geografia II”, do curso de Pedagogia da universidade comunitária; “Meio ambiente, economia e sociedade”, do PPC de Letras e Pedagogia da universidade pública; “Sociologia da educação”, “Processos educativos em espaços não escolares” e “Ação pedagógica em educação de jovens e adultos”, do curso de Pedagogia da universidade pública. Mas, de forma específica, não há nenhuma disciplina que esteja focada no contexto do trabalho.

Nessa linha, algumas disciplinas também tratam de cidadania, direitos humanos, tecnologia, o papel do professor e a relação entre escola e família, que são temas ligados à EC. Eles o fazem, porém, de forma discreta e, possivelmente, sem a profundidade necessária, dado que as menções observadas são apenas esparsas. Vale ressaltar que algumas disciplinas que retratam temas importantes para a EC, na matriz curricular do curso de Pedagogia da universidade comunitária, encontram-se como componentes eletivos, isto é, não obrigatórios para os estudantes.

Ademais, mesmo que alguns componentes curriculares apresentem temas relacionados ao trabalho, a forma como tais temas serão abordados em

sala de aula depende muito dos professores das disciplinas em cada semestre, cuja abordagem representa, sempre, uma certa interpretação dos temas presentes no ementário do componente curricular. Essa questão que também foi indicada por dois coordenadores, em entrevista, a exemplo do depoimento a seguir:

Agora tem alguns componentes que vão depender do percurso que o professor vai realizar, desenvolver em sala de aula. De como ele vai conduzir essa discussão e pensar nesses aspectos da EC ou temas que se entrelaçam na formação desse professor. (Coordenação dos cursos de Letras da Universidade comunitária).

Outro fato constatado é que os PPCs não contêm disciplinas que abordem diretamente temas como: desenvolvimento vocacional do sujeito, planejamento de carreira, autoconhecimento, competências socioemocionais, identidade profissional, valores de trabalho, trabalho e subjetividade etc. Essas temáticas não são abordadas, nem mesmo com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da carreira dos próprios estudantes da graduação.

A apropriação destes conhecimentos possibilita que os professores auxiliem seus alunos a desenvolverem habilidades que lhes ajudarão na construção da sua carreira ao longo da vida, como a capacidade para tomada de decisões adequadas e significativas, de acordo com os seus objetivos de vida; capacidade de planejamento; autoavaliação; visão crítica sobre fatores histórico-sociais que interferem no seu processo de desenvolvimento; capacidade de pesquisa, sobre si mesmo e sobre profissões, oportunidades; dentre outras.

Nesse contexto, estes temas também são fundamentais para auxiliar os professores quanto ao desenvolvimento da competência 6 da BNCC (BRASIL, 2018). Igualmente, entendemos a importância destes temas já na formação inicial, para que os professores possam construir um ambiente de aprendizagem que auxilie seus alunos a realizarem escolhas, construïrem seu projeto de vida e para que eles mesmos possam refletir sobre seu desenvolvimento profissional, como preconiza a BNC – Formação (BRASIL, 2019).

Os resultados alcançados com a análise dos PPCs coadunam com os resultados das entrevistas realizadas com as coordenações dos cursos. De forma geral, a percepção das coordenadoras é de que os currículos dos cursos contêm temáticas e proporcionam subsídios sobre temas que auxiliam na compreensão das relações sociais e relações de trabalho. Por outro lado, reconhecem que os currículos não apresentam temáticas relacionadas à formação e preparação do aluno da educação básica para o trabalho e nem sobre o desenvolvimento vocacional desses alunos.

Ante a indagação se a preparação e formação para o trabalho deve ser uma das preocupações da educação básica, as coordenadoras se dividem. Duas das quatro coordenadoras demonstram que este tema, em si, é importante, mas a pertinência de inseri-lo na educação básica depende de como isso será realizado na escola e qual o conceito de trabalho a ser adotado. As outras duas coordenadoras demonstram o entendimento que a finalidade da EC estaria ligada unicamente à formação para inserção profissional. Nesse caso, as coordenadoras não compartilham da ideia da importância da educação básica preparar e formar seus alunos para o trabalho.

Quando questionadas sobre como os cursos têm subsidiado seus estudantes de graduação para o desenvolvimento da competência 6 da BNCC, no exercício profissional futuro, as coordenadoras não conseguiram apontar claramente sobre como isso acontece. Isso pode decorrer do fato de que tanto a BNCC, quanto da BNC – Formação foram aprovadas recentemente, não tendo sido, ainda, conhecidas suficientemente. Mas é importante destacar que é possível que isso não estava no horizonte dos cursos.

Embora temas mais aprofundados sobre o mundo do trabalho possam não estar no horizonte dos cursos estudados, enfatiza-se que o documento não é o primeiro a tratar da importância da orientação e educação para o trabalho na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), por exemplo, afirma, no §2º do Art. 1º, que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1). Por si só, a referida LDB poderia fundamentar a inserção de conteúdos de EC nos ementários dos cursos estudados. Entretanto, para além disso, os PPC’s dos referidos cursos sugerem a possibilidade da presença

destes conteúdos quando afirmam a essencialidade de temas que estimulem a compreensão das relações sociais, como já mencionado e reforçado pelas coordenadoras de curso. Esse aspecto, aliás, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia também sinalizam, quando mencionam que os conteúdos do curso devem articular estudos das relações entre trabalho e educação (BRASIL, 2005).

Além disso, as coordenadoras demonstram desconhecer o próprio conceito de EC, o que aponta para a necessidade de ampliar os debates e a difusão de conhecimentos sobre o tema entre os educadores.

No questionário aplicado aos concluintes dos cursos de licenciatura em estudo, os estudantes foram questionados sobre quais temas, relacionados à EC, eles teriam estudado ao longo da graduação. Os resultados indicam que os graduandos estudaram mais temas ligados à dimensão A (Relações de trabalho e direitos), B (Cidadania, compromisso social e subjetividade) e G (Competências conceituais ou cognitivas). Ao passo que estudaram menos a dimensão F (Empreender) e D (Habilidades técnicas). De modo específico, por tópicos, os temas mais estudados pelas seis turmas investigadas são: Direitos humanos (64%); Competências cognitivas e conceituais (64%); A relação entre escola e família (62%); e Desenvolvimento humano nas sociedades (61%). Em contraponto, os temas menos estudados foram: Reestruturação produtiva (12%); Empreendedorismo (14%); Projeto de vida (22%) e Habilidades técnicas para o trabalho (27%).

Todavia, é possível notar diferenças significativas quando são analisados os dados de cada turma, bem como observam-se aparentes contradições quando analisadas as respostas dos estudantes no interior de cada turma. É o caso, por exemplo, de uma das turmas do curso de Letras da Universidade comunitária. Quando questionados se estudaram temas relativos a competências socioemocionais (dimensão C), 46% dos estudantes respondeu que “sim” e 41,67% respondeu que “não”. Tal situação, aparentemente contraditória, sugere desconhecimento por parte dos estudantes ou que a apropriação da temática é diferente de estudante para estudante.

É preciso considerar, contudo, que se a maioria dos alunos responde que estudou determinado tema, existe a possibilidade de que todos tenham estudado, como parte do currículo do curso. Todavia, é necessário ter presente que, segundo Anastasiou (2006), no que se refere à apropriação de conhecimentos, devemos distinguir entre o aprender, ou seja, a simples memorização ou compreensão da informação e o apreender. Apreender, segundo a autora, “significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar” (ANASTASIOU, 2006, p. 14). De acordo com a autora, a aprendizagem efetiva está ligada ao processo de apreender, o qual implica na transformação do sujeito, visto que os elementos estudados, como conceitos, atitudes, noções ou valores, passam a integrar o repertório cultural do sujeito, com o qual interpreta a sua realidade e as suas experiências. Não se trata, portanto, apenas de um processo de memorização, mas de uma apropriação efetiva, no nível da cultura do sujeito. Deste modo, pode-se concluir que, mesmo que o professor do curso de graduação tenha promovido o estudo de determinado assunto em sala de aula, isso não significa que todos os estudantes presentes tenham se apropriado, efetivamente, dele, a ponto de lembrá-lo.

Os resultados também revelam que a maioria dos estudantes indica se sentir pouco preparada para contribuir em programas de Educação para a Carreira a serem desenvolvidos nas escolas de educação básica e para contribuir em programas sobre a formação e preparação do aluno para o trabalho. Buscou-se, então, indagar em que medida o percentual de respostas positivas à indagação sobre ter ou não estudado os temas relacionados à EC poderia influenciar o fato de sentir-se (ou não) preparados para contribuir em programas de EC.

Para isso, utilizando tratamento estatístico, observou-se que, dos 70 estudantes que responderam o questionário, 39% afirmaram que estudaram 70% ou mais dos 43 temas abordados no instrumento de pesquisa. E 61% assinalaram que estudaram menos do que 70% dos temas. Este recorte foi feito por entender-se que o estudo de 70% dos temas é bastante significativo para o quadro geral de temáticas relacionadas à EC. A partir dessa informação, foi elaborado um teste não paramétrico de diferença de médias,

segregando a amostra em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelos estudantes que afirmaram ter estudado 70% ou mais dos temas relacionados à EC, isto é, 39% do total (27 estudantes). E o segundo grupo é composto pelos estudantes que afirmaram ter estudado menos que 70%, ou seja, 61% do total (43 estudantes). Os resultados estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Teste de diferença de médias de Mann-Whitney, com médias da escala *likert*, de acordo com o grupo que estudou 70% ou mais dos temas relativos à EC e do grupo que estudou menos que 70% desses temas.

Questão	Grupos	Nº de estudantes	Médias	Desvio Padrão	Sig.
Se sente preparado para contribuir em programas de Educação para a Carreira?	≥ 70%	27	3,296	1,2954	0,000*
	< 70%	43	2,163	1,3261	
Se sente preparado para contribuir em programas de preparação para o trabalho?	≥ 70%	27	3,111	1,3960	0,004*
	< 70%	43	2,279	1,2970	
Se sente preparado para auxiliar os alunos em relação aos seus projetos profissionais?	≥ 70%	27	3,370	1,3053	0,016*
	< 70%	43	2,698	1,2637	
Se sente preparado para auxiliar os seus alunos a construírem uma relação com o trabalho e estudos dotada de sentido?	≥ 70%	27	3,519	1,3408	0,014*
	< 70%	43	2,837	1,2136	

* Indica que o resultado é positivo para significância.

Fonte: Os autores (2020).

Analisando os dados da tabela, é possível observar que o grupo de estudantes que afirma ter estudado menos que 70% dos temas relacionados à EC indica se sentir menos preparado para o desenvolvimento de atividades

de EC no contexto escolar. Além disso, a maioria dos estudantes indica se sentir razoavelmente preparado para auxiliar os seus futuros alunos em relação aos projetos profissionais deles e para auxiliar os seus futuros alunos a construir uma relação com o trabalho e os estudos dotada de sentido. Destaca-se, também, o fato de que mais de 50% dos estudantes participantes não se sentem preparados ou se sentem pouco preparados para contribuir com programas de EC realizados na escola e com a formação e preparação do aluno para o trabalho.

Considerações finais

O cenário progressivo de flexibilização nas relações de trabalho sujeita cada vez mais o indivíduo a condições de trabalho nocivas e lhe impõem dificuldades para a construção de suas carreiras. Diante desse contexto, torna-se importante auxiliar as pessoas na construção de suas carreiras, na organização de uma relação com o trabalho que as permita desenvolver processos de emancipação humana e produzir transformações nas relações sociais em que se encontram inseridas.

A EC, por seu caráter educativo, se torna uma possibilidade de auxiliar as pessoas na construção de seu projeto de vida e suas carreiras desde a infância. Inserida na escola regular, a EC pode ser uma forma de alcançar a população em uma escala muito maior, tornando o atendimento em OP mais democrático. Além disso, fundamentada nos conceitos de educação e trabalho utilizados neste estudo, compreende-se que a EC, além de ajudar as pessoas a desenvolverem habilidades para se inserirem no mundo do trabalho, também as auxilia a pensarem, criticamente, sobre as relações sociais e de trabalho e sobre o fator das oportunidades sociais. Em outras palavras, caminha no sentido do desenvolvimento pessoal do indivíduo e, também, no sentido de assegurar o desenvolvimento do bem-estar comum, com a construção de sociedades mais democráticas.

Os resultados desta pesquisa demonstram que os currículos dos cursos de formação inicial investigados dispõem de componentes curriculares que apresentam temas indispensáveis para a compreensão das relações sociais e, deste modo, indiretamente, para a compreensão das relações de trabalho.

Contudo, não foram registradas menções a temas relacionados ao desenvolvimento vocacional, às competências socioemocionais, aos valores de trabalho, de identidade profissional, de trabalho e subjetividade, igualmente importantes para o trabalho de EC.

Desse modo, compreende-se que os componentes curriculares dos cursos de formação inicial de professores pesquisados subsidiam, em parte, a compreensão e intervenção dos professores em programas de EC. Além disso, os dados apontam que não há clareza por parte da gestão dos cursos, sobre a pertinência ou não dos cursos subsidiarem os futuros professores no desenvolvimento da competência 6 da BNCC – que vai ao encontro das finalidades da EC e é um caminho viável de inserção da modalidade nas escolas.

Por sua vez, os resultados dos questionários aplicados aos estudantes dos respectivos cursos evidenciam que eles indicam ter estudado mais temas relacionados às dimensões de relações de trabalho e direitos; cidadania, compromisso social e subjetividade; e competências conceituais ou cognitivas. Por outro lado, o fato de afirmarem ter estudado menos os temas sobre reestruturação produtiva e flexibilização das relações de trabalho pode implicar na sua (in)compreensão das relações de trabalho na atualidade. Essa compreensão é indispensável para a possibilidade de uma intervenção cidadã de perspectiva emancipatória.

Além do mais, os formandos indicam se sentir pouco preparados para a participação em programas de EC, o que revela insegurança em relação à sua preparação para lidar com esse tema na escola. Igualmente, essa situação parece indicar a importância da presença do psicólogo/orientador profissional na escola, tendo em vista que esse profissional poderá orientar o professor sobre sua atuação nessa área. Compreende-se, aqui, que toda a responsabilidade do desenvolvimento de intervenções de EC não deve recair sobre o professor, mas sim que ele é um agente essencial na construção da carreira das pessoas e, por isso, a sua participação em programas de EC é fundamental.

Finalmente, a partir dos achados desta pesquisa, indica-se que novos estudos são necessários, em vista de elucidar, especialmente, a relação e a

importância dos professores na construção da carreira e dos projetos de vida dos estudantes; a efetividade do desenvolvimento de subsídios para intervenção na EC, por meio de estudos de tipo etnográfico, do dia a dia dos cursos de formação de professores; os desdobramentos do processo de implementação da BNCC, no sentido de favorecer a inserção da EC na escola; de avaliar o desenvolvimento de programas de EC na educação básica, em diferentes etapas, dentre outras.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. Blog da Boitempo, São Paulo, 22 fev. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>. Acesso em: 14 de jun. 2020.

ALBANESE, Luciana. Um modelo de orientação profissional em grupo na escola pública. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (Org.). Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 76-96.

ANASTASIOU, Leá das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006. p. 14-44.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Alexandra; TAVEIRA, Maria do Céu. Study of career development in children from a developmental contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, Braga, v. 2, n 1, p. 49-67, jun. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45259245_Study_of_career_development_in_children_from_a_developmental-contextual_perspective_Estudio_del_desarrollo_de_la_orientacion_vocacional_en_la_infancia_desde_la_perspectiva_evolutivo-contextual. Acesso em: 7 fev. 2019.

BARDAGI, Marucia Patta. A abordagem cognitiva-evolutiva do desenvolvimento vocacional. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (Orgs.). Orientação vocacional ocupacional. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 95-105.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 de jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 31 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC, 2005.

_____. _____. Resolução CNE /CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.881, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

DUARTE, Maria Eduarda et al. A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 392-406, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641020.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FIRMINO, Maria José de Almeida Caetano de Souza. Testes de hipóteses: uma abordagem não paramétrica. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Matemática para professores) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal, 2015.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 45-67, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

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

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal; AUDIBERT, Alyane. Educação para a carreira: pistas para intervenções na educação básica. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (Org.). Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RIBEIRO, Marcelo Afonso et al. Ser adolescente no século XXI. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (Org.). Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; DUARTE, Maria Eduarda. O paradigma Life Design: teoria, investigação e intervenção. In: RIBEIRO, Marcelo Afonso; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DUARTE, Maria Eduarda (Orgs.). Life Design: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira. São Paulo: Vetor, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>.

SUPER, Donald E.; SAVICKAS, Mark. L.; SUPER, Charles. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, Duane; BROOKS, Linda (Eds.). Career choice and development. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 121-178.

UVALDO, Maria da Conceição Coropos; SILVA, Fabiano Fonseca da. Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (Orgs.).

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 557 a 582, 2021

ISSN 2177-7691

Orientação vocacional ocupacional. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 82-91.

VALORE, Luciana Albanese. Orientação profissional em grupo na escola pública: direções possíveis, desafios necessários. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (Orgs.). Orientação vocacional ocupacional. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 65-79.