

**DOS CONTEXTOS
EDUCATIVOS E FORMATIVOS
AO MUNDO DO TRABALHO:
IMPLICAÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DE CARREIRA**



Pedro & João
editores

Lucy Leal Melo-Silva
Marcelo Afonso Ribeiro
Fernanda Aguilera
Pedro Alves Zanoto
(Organizadores)

**DOS CONTEXTOS
EDUCATIVOS E FORMATIVOS
AO MUNDO DO TRABALHO:
IMPLICAÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DE CARREIRA**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

D722 Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: implicações para a construção de carreira / organizado por Lucy Leal Melo-Silva, Marcelo Afonso Ribeiro, Fernanda Aguilera, Pedro Alves Zanoto. - São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 706p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0451-2 [Digital]

978-65-265-0520-5 [Impresso]

DOI: 10.51795/9786526504512

1. Contextos educativos e formativos. 2. Mundo do trabalho. 3. Construção da carreira. I. Melo-Silva, Lucy Leal (Org.). II. Ribeiro, Marcelo Afonso (Org.). III. Aguilera, Fernanda (Org.). IV. Zanoto, Pedro Alves (Org.).

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Bibliotecárias: Livia Porto Zocco – CRB - 5.992 e Maria Cristina Manduca Ferreira – CRB - 3.007

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Consultores

- Alyane Audibert - Universidade Europeia, Portugal
- Ana Cristina Garcia Dias - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Camila de Sousa Pereira-Guizzo - Centro Universitário SENAI CIMATEC - Salvador e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
- Cátia Marques - Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Clarissa Pinto Pizarro de Freitas - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
- Claudia Basso - Consultório particular CB Orientação Profissional e de Carreira, Florianópolis
- Eduardo Name Risk - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
- Fabiana Maris Versutti - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)
- Fernanda Aguilera - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)
- Gisele Cristina Resende - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
- Guilherme de Oliveira Silva Fonçatti - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP)
- Inês Nascimento - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
- Kathia Maria Costa Neiva - Consultório particular
- Leonardo de Oliveira Barros - Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Luciana Mourão - Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
- Lucy Leal Melo-Silva - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Maiana Farias de Oliveira Nunes - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Marcelo Afonso Ribeiro - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP)

Marco Antônio Silva Alvarenga - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Maria Célia Pacheco Lassance - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Maria Conceição Coropós Uvaldo - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP)

Marúcia Bardagi - Forward College Lisbon, Portugal

Mauro de Oliveira Magalhães - Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Pedro Alves Zanoto - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP-Assis)

Simone Cristina Succi - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP)

Sonia Regina Pasian - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Susana Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE/UP), Portugal

Valéria Arantes - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

Vinicius Coscioni - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), Portugal

Vitor Gamboa - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (UAlgarve), Portugal

Agradecimentos

À Professora Doutora *Clarissa Mendonça Corradi-Webster*, coordenadora da Comissão Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP, pelo estímulo e apoio na disseminação do conhecimento.

À Professora Doutora *Maria Célia Pacheco Lassance*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo apoio incondicional e colaboração na revisão textual.

Às Bibliotecárias *Maria Cristina Manduca Ferreira* e *Livia Porto Zocco*, da Biblioteca Central do Campus USP Ribeirão Preto (PUSP/RP), pelo primoroso trabalho de revisão bibliográfica.

Dedicatória

Esta obra é dedicada aos *professores* de todos os níveis da educação que, a despeito das condições materiais, humanas e políticas com as quais lidam diariamente, se comprometem a fazer da educação uma missão de vida;

aos *pesquisadores* de todas as áreas que, incansavelmente, produzem conhecimento fundamentado em estudos e evidências, a fim de colaborar com o desenvolvimento humano e

aos *estudantes* de todos os níveis da educação que, com os olhos voltados para o futuro, vislumbram a construção de um mundo melhor, sustentável e equitativo, pois, para todos nós:

Esperança é o lema!

Que as gerações atuais e futuras **tenham oportunidades** e realizem atividades de trabalho que sejam:

- ✓ecologicamente corretas;
- ✓economicamente viáveis;
- ✓socialmente justas; e
- ✓culturalmente diversas.

Sumário

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Prefácio (Marco Antônio PereiraTeixeira) | 17 |
| Apresentação | 19 |
| PARTE I - EDUCAÇÃO BÁSICA: ALICERCE PARA A CIDADANIA E A CONSTRUÇÃO DA VIDA E CARREIRA | |
| CAPÍTULO 1 - O futuro como um direito: autonomia e profissionalização à luz do ECA (Carlos Renato Nakamura) | 31 |
| CAPÍTULO 2 - Orientação profissional, educação para a carreira e projeto de vida facilitam a preparação para o trabalho (Lucy Leal Melo-Silva) | 49 |
| CAPÍTULO 3 - Desenvolvimento socioemocional: impactos na formação acadêmica, no trabalho e na carreira (Lucy Leal Melo-Silva, Marcela de Moura Franco Barbosa, Amanda Espagolla Santos e Mara de Souza Leal) | 79 |
| CAPÍTULO 4 - Projetos de vida e educação básica: reflexões teóricas e implicações práticas (Vinicius Coscioni) | 109 |
| CAPÍTULO 5 - O componente curricular projeto de vida: pontos e contrapontos nas vozes das juventudes (Cassia Moraes Targa Longo e Simone Cristina Succi) | 127 |
| CAPÍTULO 6 - Projeto de vida e educação financeira na construção da carreira de jovens brasileiros no ensino médio (Bianca Oliveira de Macedo, Poliana Reis Costa, Marina Lima e Marina Gregghi Sticca) | 145 |
| CAPÍTULO 7 - Explore: um jogo de educação para a carreira (Mauro de Oliveira Magalhães) | 171 |

PARTE II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 8 - Aprendizagem profissional: evolução e resultados em análise (Fernanda Aguillera) | 197 |
| CAPÍTULO 9 - Políticas de acesso, permanência e assistência estudantil no ensino superior brasileiro: avanços e desafios (Fernanda Aguillera e Gisele Cristina Resende) | 227 |
| CAPÍTULO 10 - Cotas universitárias e democratização dos contextos formativos no Brasil (Luciana Mourão, Elisa Amorim-Ribeiro, Ricardo Vieiralves de Castro, Marcia Nana de Castro e Julia Caciano da Silva) | 261 |
| CAPÍTULO 11 - Gênero, educação e trabalho: desigualdades na experiência de universitárias das camadas populares (Luciana Bobato Martins e Débora Cristina Piotto) | 289 |
| CAPÍTULO 12 - Programa Ciência sem Fronteiras: impactos na formação e na construção de carreira de estudantes e pesquisadores (Pedro Alves Zanoto) | 311 |
| CAPÍTULO 13 - Preparação para a transição universidade-trabalho: relato de uma intervenção de carreira (Marina Cardoso de Oliveira, Eduarda Sidney Rodrigues da Cunha, Lucy Leal Melo-Silva e Maria do Céu Taveira) | 331 |
| CAPÍTULO 14 - Projetos de vida e o <i>Good Work</i> : a busca por uma formação profissional plena (Valéria Arantes, Beatriz Guedes e Rafaela Bolsarin) | 351 |
| CAPÍTULO 15 -Promovendo habilidades sociais educativas em professores: desafios, possibilidades e alcance (Luciana Carla dos Santos Elias, Sandra Helena Vendrusculo, Patrícia Oliveira de Lima Bento e Marta Regina Gonçalves Correia Zanini) | 371 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 16 -Educação permanente em saúde: potencialidades e desafios em uma sociedade em transformação (Daniela Barsotti Santos, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, Wanderlei Abadio de Oliveira e Manoel Antônio dos Santos) | 397 |
| CAPÍTULO 17 - Formação em Psicologia e população LGBTQIA+ em tempos de avanços e retrocessos na pauta dos direitos e políticas públicas (Amanda Brandane Minari, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, Fabio Scorsolini-Comin e Manoel Antônio dos Santos) | 419 |
| CAPÍTULO 18 - Uso das tecnologias de informação e comunicação nos cenários da formação em psicologia (Pamela Perina Braz Sola, Jorge Henrique Corrêa dos Santos, Manoel Antônio dos Santos e Érika Arantes de Oliveira-Cardoso) | 453 |
| PARTE III - CONSTRUÇÃO DA CARREIRA: HIBRIDISMO, INTERSECCIONALIDADES E SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO DO FUTURO | |
| CAPÍTULO 19 - Recursos tecnológicos nas redes digitais e transformações nas suas formas de uso (Lucia Santaella) | 477 |
| CAPÍTULO 20 - Hibridismo e sustentabilidade como tendências nas construções de carreira contemporâneas (Marcelo Afonso Ribeiro) | 493 |
| CAPÍTULO 21 - Informalidade e relações de gênero, classe e raça: reflexões para o campo da orientação profissional (Paula Morais Figueiredo) | 513 |
| CAPÍTULO 22 -Diferenças e desigualdades de classe, gênero e sexualidade: articulações no processo de construção da carreira (Eduardo Name Risk e Vitor Hugo de Oliveira) | 533 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 23 - Orientação de carreira para mulheres negras: desafios e necessidades (Ligia Carolina Oliveira-Silva, Laísla Araújo Pontes, Beatriz Diniz Lopes, Luiza Abadia Leal dos Reis e Renata Iracema Ferreira dos Santos) | 557 |
| CAPÍTULO 24 - Oficina para empregabilidade do público trans e travesti: relato de experiência (Ligia Carolina Oliveira-Silva, Olívia Pillar Perez Miziara, Arthur Alves de Oliveira Silva, Isadora Borges Squilassi, Laura Pereira Alves e Matheus Dias Xavier) | 573 |
| CAPÍTULO 25 - Diversidade e construção de carreiras de pessoas com deficiências (Maria Nivalda de Carvalho-Freitas, Joelma Cristina Santos, Marco Antônio Silva Alvarenga e Larissa Medeiros Marinho dos Santos) | 599 |
| CAPÍTULO 26 - Narrabilidade e a orientação profissional e de carreira: uma aplicação da narrativa (João Paulo Koltermann e Maiana Farias Oliveira Nunes) | 621 |
| CAPÍTULO 27 - Adaptabilidade de carreira e gestão da incerteza na transição para a vida adulta (José Egídio Oliveira) | 637 |
| CAPÍTULO 28 - Eventos de vida não planejados e imprevisibilidade de carreira: contribuições da teoria da aprendizagem dos acontecimentos circunstanciais (Tiago Fernandes Oliveira e Maiana Farias de Oliveira Nunes) | 665 |
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 683 |
| SOBRE OS/AS AUTORES/AS | 685 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 703 |

Prefácio

Construir uma carreira no mundo contemporâneo vem sendo uma tarefa cada vez mais desafiadora. As mudanças ocorridas nas últimas décadas têm transformado o modo como pensamos o trabalho, nos preparamos para ele e como nos envolvemos com ele. Saímos de um cenário de maior estabilidade e previsibilidade no século XX para nos depararmos hoje com um mundo no qual as trajetórias de trabalho são instáveis, menos controláveis e, em boa parte, imprevisíveis. É neste contexto de mudanças que, muito oportunamente, esta obra se insere. Nela encontramos importantes reflexões sobre diferentes aspectos que caracterizam o entrelaçamento dos percursos educacionais e de trabalho na atualidade, com implicações para o campo da orientação profissional e de carreira.

Mas que contexto de transformações recentes é este que estamos vivendo? O século XXI tem sido marcado por grandes mudanças. A crise econômica de 2008 alertou o mundo sobre as fragilidades do sistema financeiro e as reações em cadeia que abalos econômicos podem ter na economia mundial e, por consequência, no mercado de trabalho. Como decorrência, a precarização do trabalho e a incerteza sobre os empregos e oportunidades de renda, que já ocorriam, ganharam força e tornaram-se então mais agudas. A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças profundas para o mundo do trabalho e da educação. O uso de tecnologias transformou de forma marcante os modos de se trabalhar e aprender. Mesmo com o retorno à presencialidade, a virtualização do trabalho e da educação trouxeram uma nova forma de nos relacionarmos com estas duas esferas da vida, relativizando as fronteiras físicas que antes as moldavam. Isso passou a exigir, muitas vezes, a busca de novos sentidos para o trabalhar e o aprender.

Paralelamente, temos no século XXI o surgimento e a expansão vertiginosa de tecnologias digitais. Um mundo de informação (e de desinformação) se encontra a um clique de mouse ou toque de tela. Temos ainda as redes sociais, que são hoje um espaço não apenas para manter relacionamentos, mas também se comunicar e até mesmo trabalhar. Some-se a isso, por fim, o surgimento recente de algoritmos de inteligência artificial com capacidades tais que já realizam tarefas tão bem (ou até melhor) que os seres humanos. Os efeitos que essas tecnologias têm e terão sobre o mundo do trabalho e da educação estamos apenas começando a vislumbrar.

É dentro deste cenário de transformações marcantes, recentes e aceleradas do mundo como um todo, mas especialmente dos mundos do trabalho e da educação, que o tema da construção da carreira precisa ser visto. E esta obra nos convoca a pensar e questionar como podemos estabelecer conexões entre formação e trabalho, assim como o papel das políticas públicas e da orientação profissional e de carreira nesse processo. Cabe notar que temas associados a diversidade, essencial para a construção de saberes e práticas mais inclusivas, perpassam vários capítulos e são articulados com a perspectiva da construção da carreira.

Enfim, trata-se de um livro que apresenta ao leitor o universo da educação para a carreira nos contextos educativos e ao tema da construção da carreira. Só me resta parabenizar os(as) organizadores(as) e autores(as) dos capítulos por esta bela obra, que certamente servirá de inspiração para aqueles que se interessam e trabalham com a interface entre educação e trabalho no cenário de incertezas e transformações do mundo contemporâneo.

Marco Antônio Pereira Teixeira
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Apresentação

Tópicos de carreira usualmente são tratados, no Brasil, com foco na adolescência, em questões das primeiras escolhas, para a continuidade dos estudos e para o ingresso no mundo do trabalho. Na idade adulta, o foco tem sido na inserção e manutenção no mercado de trabalho ou nas transições ocupacionais. Para atendimento ao adolescente, no Brasil, desenvolveu-se a área da orientação profissional ou aconselhamento vocacional, terminologias presentes na legislação brasileira relacionadas à educação. Internacionalmente, estratégias desenvolvidas no contexto escolar recebem a denominação de educação para a carreira.

Estudos e práticas de orientação profissional com adolescente do ensino médio e do ensino superior predominam nas publicações da área em nosso país. Sobre a população adulta, utiliza-se mais o termo aconselhamento de carreira. Independentemente da faixa etária para a qual se destinam as intervenções, os programas incluem um tópico relacionado ao tema projeto de vida. As publicações tendem a tratar de cada faixa etária do ciclo vital separadamente. Porém, todas as etapas do desenvolvimento humano são de interesses dos pesquisadores e profissionais da orientação.

Recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), popularizou-se o uso do termo projeto de vida. Assim, no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), no Grupo de Trabalho (GT) intitulado *Carreiras: informação, orientação e aconselhamento*, emergiu a ideia de organização desta obra. A proposta surgiu de uma ideia de reunir capítulos que tratassem da educação para a carreira ao longo da escolarização, como base da construção da carreira na vida adulta. Os autores foram estimulados a escrever, também, sobre a diversidade temática que tem emergido no campo.

O objetivo deste livro é discutir as trajetórias de estudo e trabalho no mundo contemporâneo em três vertentes: educação básica, formação profissional ao longo da vida, e construção da carreira, visando oferecer subsídios para pensar o futuro do trabalho no Brasil, seus desafios e possibilidades de forma longitudinal. O livro é destinado a estudantes de graduação e da pós-graduação, das mais variadas áreas do saber, que tenham a discussão do mundo educacional e do trabalho como eixos de formação e pesquisa. A proposta é de um livro cujos capítulos possam ser utilizados como textos introdutórios, para discussão das mais variadas questões relativas à construção das carreiras e trajetórias de trabalho. Por essa razão, há *highlights* (destaques) no início de cada capítulo, que podem ser utilizadas como estímulo aos debates e às avaliações da aprendizagem, bem como recomendações de leituras e muitas referências básicas.

Com 28 capítulos, o livro foi redigido por 63 autores de diferentes instituições e áreas do conhecimento. Três partes organizam a obra. A Parte I intitula-se *Educação básica: alicerce para a cidadania e a construção da vida e carreira*. A Parte II intitula-se *Formação profissional e políticas públicas na educação superior*. A Parte III intitula-se *Construção da carreira: hibridismo, interseccionalidades e sustentabilidade na gestão do futuro*.

A Parte I intitulada **Educação básica: alicerce para a cidadania e a construção da vida e carreira** reúne sete capítulos. O 1º capítulo intitula-se *O Futuro como um direito: autonomia e profissionalização à luz do ECA*, de Carlos Renato Nakamura (Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo), é um texto teórico-reflexivo de análise histórica do ECA, que completa 30 anos. O autor articula temáticas associadas a questões de carreira em interface com direitos da criança e do adolescente à profissionalização e ao não-trabalho, que protegem a autonomia e a autodeterminação. O 2º capítulo intitulado *Orientação profissional, educação para a carreira e projeto de vida facilitam a preparação para o trabalho*, de Lucy Leal Melo-Silva (FFCLRP/USP), objetiva propiciar reflexões sobre o papel da orientação profissional, da educação para a carreira e do projeto de

vida como domínios do conhecimento e como estratégias de intervenção favorecedoras da preparação dos jovens para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, como define a Constituição da República e o ECA. Os conceitos educação para a carreira e projeto de vida subsidiam, sobretudo, os capítulos desta parte. O 3º capítulo denominado *Desenvolvimento socioemocional: impactos na formação acadêmica, no trabalho e na carreira*, de Lucy Leal Melo-Silva, Marcela de Moura Franco Barbosa, Amanda Espagolla Santos e Mara de Souza Leal (FFCLRP/USP), apresenta indicadores relativos aos impactos das competências e habilidades socioemocionais na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. Trata-se de um texto que descreve conceitos essenciais para outros capítulos desta obra.

O 4º capítulo intitulado *Projetos de vida e educação básica: reflexões teóricas e implicações práticas*, de Vinicius Coscioni (Universidade de Coimbra), apresenta reflexões sobre a abrangência teórica da definição de projetos de vida da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida e debate as implicações práticas dessa definição para o contexto da educação básica. O capítulo se articula com os subsequentes. O 5º capítulo denominado *Projeto de vida e formação integral: a voz do estudante*, de Cássia Longo e Simone Succi (SEDUC/SP), é teórico e prático, inscrito na interface entre os campos da educação e da psicologia. Visa contribuir com reflexões sobre o impacto do componente projeto de vida na formação de estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas estaduais. O 6º capítulo denominado *Projeto de vida e educação financeira na construção da carreira de jovens brasileiros durante o ensino médio*, de Bianca Oliveira de Macedo, Poliana Reis Costa, Marina Lima e Marina Gregghi Sticca (USP, Ribeirão Preto), descreve duas experiências, apresentando uma proposta de articulação entre o componente curricular projeto de vida e a componente eletiva educação financeira. A proposta visa a maior alcance da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e dialoga com o ensino de matemática. Encerrando a Parte 1, o 7º capítulo intitulado *Explore: um jogo de*

educação para a carreira é de Mauro Magalhães (UFBA). O autor apresenta o jogo *Explore*, uma atividade de educação para a carreira gamificada e online, desenvolvida para exercitar nos jovens uma visão diversificada e fluida do mundo do trabalho, associada a uma atitude positiva e propositiva diante de cenários futuros e seus desafios para todas as áreas da atividade humana.

Assim, os capítulos da Parte I recuperam a legislação democrática, com crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, recuperam fatos históricos da preocupação com a orientação profissional e a educação para a carreira, perpassam novas diretrizes educacionais, interconectando passado, presente e futuro. Além disso, tratam de conceitos contemporâneos como competência e habilidades socioemocionais, além de projeto de vida, constructos popularizados no século XXI e que precisam ser estudados por educadores e orientadores.

A Parte II intitulada **Formação profissional e políticas públicas na educação superior** reúne 11 capítulos. Na sequência, o 8º capítulo intitula-se *Aprendizagem profissional e construção da carreira das juventudes: história, contrapontos, avanços e retrocessos* e é de autora de Fernanda Aguilera (FFCLRP/USP). O capítulo mostra a evolução da aprendizagem profissional como política pública no Brasil; analisa indicadores nacionais e resultados de pesquisas, evidenciando avanços e desafios nas últimas décadas. Juventudes constituem o foco na transição para o mundo do trabalho e o mundo adulto.

Por sua vez, abordando o contexto universitário, o 9º capítulo denomina-se *Políticas de acesso, permanência e assistência estudantil no ensino superior brasileiro: avanços e desafios*, de Fernanda Aguilera (FFCLRP/USP) e Gisele Resende (UFAM), traça um panorama das transformações decorrentes da expansão do ensino superior no Brasil, bem como problematiza os avanços alcançados e novos desafios emergentes. Esse capítulo dialoga com o subsequente na rememoração das políticas públicas para o ensino superior. Assim, o 10º capítulo intitulado *Cotas universitárias e democratização dos contextos formativos no Brasil*, de Luciana Mourão, Elisa Amorim-

Ribeiro, Ricardo Vieiralves Castro, Marcia Nana de Castro e Julia Caciano da Silva (UERJ e Universo) traz uma relevante contribuição sobre as implicações das políticas públicas de ações afirmativas de cotas universitárias e suas positivas repercussões na universidade e no mundo do trabalho contemporâneo. Os autores discutem os efeitos dos 10 anos da política de cotas nas universidades federais e o seu papel em um contexto de retrocessos e de elevados riscos à democracia brasileira, vivenciados desde 2016 e intensificados no período de 2018 a 2021, como apontam os autores. O 11º capítulo denominado *Gênero, educação e trabalho: desigualdades na experiência de universitárias das camadas populares*, de Luciana B. Martins e Débora Piotto (FFCLRP/USP), destaca demandas universais quanto à necessidade de maior equidade de gênero em diversos espaços sociais, além de discutir se e como essas questões compõem nas experiências de universitárias de origem popular. Ainda no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação superior, o 12º capítulo intitula-se *Programa Ciência sem Fronteiras: impactos na formação e na construção de carreira de estudantes e pesquisadores* é de autoria de Pedro Alves Zanoto (UNESP/Assis). O capítulo discute, à luz dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda da ONU (OD4 e ODS8), os impactos observados na formação e na construção da carreira de estudantes de graduação e pós-graduação que participaram do Programa CsF.

No cenário de intervenções no ensino superior, o 13º capítulo, denominado *Preparação para a transição universidade-trabalho: relato de uma intervenção de carreira*, de Marina Cardoso de Oliveira, Eduarda Sidney Rodrigues da Cunha (UFTM), Lucy Leal Melo-Silva (FFCLRP/USP) e Maria do Céu Taveira (UMinho), compartilha a experiência de uma oficina de preparação para a transição universidade-trabalho, realizada na UFTM, detalhando teoria e etapas, uma contribuição para a prática.

Dois capítulos focalizam a preparação dos trabalhadores, em especial, o professor da educação básica. Assim, o 14º, denominado *Projetos de vida e o Good Work: a busca por uma formação profissional*

plena, de Valéria Arantes, Beatriz Guedes e Rafaela Bolsarin (FE/USP), apresenta o conceito de “bom trabalho” e os princípios que o sustentam na compreensão do trabalho de diferentes categorias, articulando-o com o conceito projeto de vida. As autoras, também, apresentam parte dos resultados de uma pesquisa com professores da educação básica brasileira. Por sua vez, o 15º denominado *Promovendo habilidades sociais educativas em professores: desafios, possibilidades e alcance*, de Luciana Carla dos Santos Elias, Sandra Helena Vendrusculo, Marta Regina Gonçalves Correia Zanini e Patrícia Oliveira de Lima Bento (FFCLRP/USP), também focaliza o educador, apresentando uma investigação sobre um programa de formação para a promoção de habilidades sociais educativas em professores.

Os três capítulos subsequentes tratam da educação permanente, no contexto da saúde, e da formação do psicólogo, seja no atendimento à diversidade sexual, seja na necessidade de adaptação ao ensino remoto emergencial. Novos tempos, antigas e novas demandas. O 16º capítulo intitulado *Educação permanente em saúde: potencialidades e desafios encontrados em uma sociedade em transformação* é de autoria de Daniela Barsotti Santos, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, Wanderlei Abadio de Oliveira e Manoel Antônio dos Santos (FFCLRP/USP). O capítulo mostra uma visão panorâmica e histórica da educação permanente em saúde e destaca a relevância estratégica dessa modalidade de educação na contemporaneidade, em um mundo com mudanças vertiginosas e desafiadoras. Tratando de mudanças significativas, o 17º capítulo intitulado *Formação em psicologia e população LGBTQIA+ em tempos de avanços e retrocessos na pauta dos direitos e políticas públicas*, de Amanda Brandane Minari, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, Fabio Scorsolini-Comin e Manoel Antônio dos Santos (FFCLRP/USP), se destaca pelas luzes na diversidade. Os autores problematizam o lugar que a Psicologia tem reservado à diversidade sexual e de gênero no âmbito da formação profissional, apontam conquistas e desafios, delineiam requisitos necessários para a formação e atuação, e mostram avanços obtidos no campo

da atuação profissional com pessoas trans e não-binárias. Esse capítulo dialoga com o 24º que trata de uma experiência com essa população. Seguindo nos temas específicos, o 18º capítulo intitula-se *Uso das tecnologias de informação e comunicação nos cenários da formação em psicologia*, e é de autoria de Pamela Perina Braz Sola, Jorge Henrique Corrêa dos Santos, Manoel Antônio dos Santos e Érika Arantes de Oliveira-Cardoso (FFCLRP/USP). O capítulo versa sobre os desafios enfrentados na formação profissional em Psicologia durante a pandemia da COVID-19, focalizando as novas habilidades e as competências necessárias no preparo de estudantes para o mundo do trabalho em meio a um cenário complexo, fornecendo bases e dialogando com os capítulos 19 e 20 da terceira parte.

Em síntese, a Parte II trata de aprendizagem profissional destinada às juventudes, do acesso e da permanência no ensino superior, de políticas públicas, como cotas universitárias e o programa Ciência sem Fronteiras, de experiências de universitários de camadas populares, da transição universidade-trabalho, da formação profissional de educadores, de profissionais da saúde, especificamente psicólogos, lidando com a diversidade sexual e os desafios da aprendizagem no ensino remoto emergencial. São focalizados problemas e problemáticas diversas que emergem na educação superior, nas trajetórias de carreira de estudantes e profissionais, evidenciando a abrangência das possibilidades de intervenção na prática da orientação e os importantes diálogos com diferentes áreas do saber.

A Parte III intitulada **Construção da carreira: hibridismo, interseccionalidades e sustentabilidade na gestão do futuro** reúne 10 capítulos. O 19º capítulo intitulado *Recursos tecnológicos nas redes digitais e transformações nas suas formas de uso*, de Lucia Santaella (PUC-SP), destaca que, nas sociedades atuais, não podem restar dúvidas sobre o fato de que vivemos em redes. Cada ação que realizamos nas redes provoca duas consequências: a interação nos permite obter o que buscamos, mas essa mesma interação “ensina a máquina a aprimorar o conhecimento que ela tem de nós e do

mundo". Assim, este capítulo contribui com um ensaio sobre as consequências que essas condições mutacionais trazem para os mais variados níveis da existência humana daqui para o futuro. Na sequência, trazendo a temática do hibridismo para o domínio da carreira, Marcelo Afonso Ribeiro (IPUSP) contribui com o 20º capítulo, intitulado *Hibridismo e sustentabilidade como tendências nas construções de carreira contemporâneas*. O autor focaliza temáticas como: hibridismo e sustentabilidade, instabilidade, informalidade, interseccionalidade de gênero/sexualidade, classe e raça/etnia, diversidade, virtualidade, empreendedorismo, empregabilidade, adaptabilidade e narrabilidade, como temas importantes para compreender a construção das carreiras contemporâneas.

Tais temáticas são discutidas, também, em outros capítulos, como se observa a seguir. O 21º capítulo denominado *Informalidade e relações de gênero, classe e raça: reflexões para o campo da orientação profissional* de Paula Morais Figueiredo (IP/USP) contribui com reflexões sobre o modo como a interseccionalidade e a informalidade interpelam a Orientação Profissional e de Carreira, discutindo e apontando alguns dos desafios e dos caminhos possíveis para este campo do conhecimento teórico e prático. O 22º capítulo, intitulado *Diferenças e desigualdades de classe, gênero e sexualidade: articulações no processo de construção da carreira*, de Eduardo Name Risk (UFSCar) e Vitor Hugo de Oliveira (UFTM), discute que questões estruturais relacionadas à condição de classe, às relações de gênero e à sexualidade são contingentes à construção da carreira e à trajetória de trabalho. Temas de interesse da educação, da psicologia e da orientação profissional e de carreira.

Voltado para prática, o 23º capítulo intitulado *Orientação e planejamento de carreira para a mulher negra: desafios e possibilidades para o profissional orientador*, de Ligia Carolina Oliveira-Silva, Laísila Araújo Pontes, Beatriz Diniz Lopes, Luiza Abadia Leal dos Reis e Renata Iracema Ferreira dos Santos (UFU), contribui com um relevante relato ao discutir os desafios e as possibilidades envolvidos na orientação e planejamento de carreira com mulheres negras. As autoras apontam estratégias e focos de atenção no

formato de recomendações de boas práticas para os orientadores de carreira. Na mesma vertente prática, o 24º capítulo, *Oficina para empregabilidade do público trans e travesti: relato de experiência*, é de autoria de Ligia Carolina Oliveira-Silva, Olívia Pillar Perez Miziara, Arthur Alves de Oliveira Silva, Isadora Borges Squilassi e Laura Pereira Alves e Matheus Dias Xavier (UFU). Trata-se de um relato de experiência da oficina “Como se preparar para um processo seletivo - população trans e travesti”, realizada por uma Empresa Júnior, que atende a comunidade e, ao mesmo tempo, prepara profissionais conectados com as demandas dos grupos atendidos.

Seguindo a vertente da diversidade temática no domínio da carreira, o 25º capítulo, *Diversidade e construção de carreiras de pessoas com deficiências*, de Maria Nivalda de Carvalho-Freitas, Joelma Cristina Santos, Marco Antônio Silva Alvarenga e Larissa Medeiros Marinho dos Santos (UFSJ), discute as relações entre diversidade funcional e construção de carreiras, considerando o marcador social da deficiência, com vistas a identificar impactos e desafios contemporâneos. Outra contribuição para a prática no cenário da diversidade.

O 26º capítulo, intitulado *Narrabilidade e a orientação profissional e de carreira: uma aplicação da narrativa*, de João Paulo Koltermann e Maiana Farias Oliveira Nunes (UFSC), trata da evolução do constructo de narrabilidade de carreira, enfatizando que uma definição mais específica e detalhada será útil para os profissionais da área e para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, a fim de contribuir com a verificação das proposições do modelo. O 27º capítulo, intitulado *Adaptabilidade de carreira e gestão da incerteza na transição para a vida adulta*, uma contribuição de José Egídio Oliveira (Universidade de Luxemburgo), objetiva explorar, de forma integrada, os desafios atuais dos jovens na transição para o mundo do trabalho, num contexto que exige níveis elevados de adaptabilidade de carreira como forma de gestão da crescente incerteza laboral com que se confrontam.

Fechando o livro, o 28º capítulo: *Eventos de vida não planejados e imprevisibilidade de carreira: contribuições da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais*, é de autoria de Tiago Fernandes Oliveira (Instituto Federal Catarinense, campus Brusque, Santa Catarina, Brasil) e de Maiana Farias de Oliveira Nunes (UFSC). O capítulo descreve as concepções teóricas e práticas da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais e as possibilidades de utilização e de intervenção em aconselhamento de carreira. Essa parte da obra transita pelo universo das redes digitais, trata do hibridismo e das novas tendências na construção das carreiras, perpassando relações de gênero, classe e raça. Também aborda questões teóricas, nos três últimos capítulos, sobre narrabilidade, adaptabilidade de carreira e gestão da incerteza e sobre a aprendizagem derivada de acontecimentos circunstanciais.

Assim, a obra perpassa diferentes etapas do ciclo vital, mostra registros históricos, temas emergentes, e compartilha teorias e práticas. Esperamos que os leitores sejam motivados a estudar, praticar e compartilhar conhecimento sobre nossa história, o presente e a preparação para o futuro, com abertura ao novo e às inovações.

Desejamos uma proveitosa leitura,

*Lucy Leal Melo-Silva,
Marcelo Afonso Ribeiro,
Fernanda Aguilera e
Pedro Alves Zanoto*

PARTE I - EDUCAÇÃO BÁSICA:
ALICERCE PARA A CIDADANIA E A
CONSTRUÇÃO DA VIDA E
CARREIRA

CAPÍTULO 1

O FUTURO COMO UM DIREITO: AUTONOMIA E PROFISSIONALIZAÇÃO À LUZ DO ECA

(Carlos Renato Nakamura)

Highlights

- O ECA excede o campo normativo e apresenta um projeto civilizatório que impacta o modo com que Estado e sociedade se relacionam.
- Crianças e adolescentes têm a possibilidade de tomar parte dos processos de definição dos próprios direitos, condição para uma nova densidade democrática.
- A ideia de que a infância não é composta por adultos em miniatura, mas de que se trata de uma etapa da vida marcada pelo não trabalho é recente.
- O elemento nuclear da dignidade é a autonomia e o direito da pessoa de autodeterminar-se.
- Os entrecruzamentos entre infância e trabalho, no Brasil, desde a gênese escravocrata da exploração produtiva e passando pelo processo de industrialização do país, constituem questão que se coloca transversalmente ao longo da história dos direitos da criança.

Introdução

Na Filosofia da História, há concepções que suportam a leitura de que o presente é um campo em que as pessoas julgam quais acontecimentos do passado têm significado para constituir a

história oficial. Frente a essa vertente, emerge uma concepção crítica de que a História, para se constituir de uma verdade totalizante, tornar-se-ia uma alegoria dos “vencedores”, dos hegemônicos. Viria daí o alerta de que a História também é uma criação do historiador determinada pelo contexto de seu pensamento, seu discurso e, conseqüentemente, pela própria análise histórica (Arriada, 2003). Assim, todo exercício de historicização exige a fragmentação do passado e alguma implicação do historiador, sem assumir que fatos pretéritos, por si só, constituem uma versão oficial.

Assim, quando se busca a história do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e de um movimento de construção, no Brasil, de um novo paradigma de atendimento a direitos infanto-juvenis, colocando-os sob a perspectiva do contexto atual, o que se encontra é um amálgama de um passado de extrema violência, subjugo e coisificação da infância, estruturalmente presente no tecido social desde os primórdios do país (Schweikert, 2022), e de um momento contemporâneo de vigência de um microsistema legal da criança e do adolescente moderno e de vanguarda, referência internacional, e que reúne, de forma coerente, direitos individuais, sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, a trajetória do desenvolvimento dos direitos da criança e do adolescente no Brasil compõe a história de lutas sociais e civilizatórias que contém a memória de muitos que foram “vencidos” no esforço de ruptura com um passado de completa negação de direitos. Ao mesmo tempo, essa história não permite inferir um grupo “vencedor”, já que a conquista desses direitos não constitui um fato acabado, mas, em vez disso, exige reivindicações constantes no corpo da sociedade.

Costuma-se dividir a história dos direitos infanto-juvenis em quatro momentos distintos: a fase da absoluta indiferença, a fase da mera imputação criminal, a fase tutelar e a fase da proteção integral (Lépure et al., 2021). A primeira fase remonta à invasão portuguesa no Brasil e se estendeu até o séc. XIX, marcando mais de quatro séculos da inexistência de qualquer menção à infância no ordenamento. Essa fase é seguida por um momento em que as

legislações passam a fazer suas primeiras referências ao público infante-juvenil, mas apenas para dosar penas para ilícitos praticados por crianças e adolescentes, ou para interesses pontuais sobre recolhimento de órfãos (Amaral, 2020). O terceiro estrato remonta ao séc. XX, mas no período anterior à Constituição Federal de 1988, e compreende as primeiras legislações e políticas desenvolvidas para a infância brasileira. Ela é chamada de fase tutelar pois tais legislações retratavam uma concepção de criança e adolescente como objeto à disposição dos adultos. Esse período tem como referência os Códigos de Menores de 1927 e 1979, leis que abordavam a infância como um problema social, ora como fonte de perigo, ora como demandante de ações de caridade, o que constituiu o binômio “carência-delinquência” como sua marca distintiva. A fase tutelar é contextualizada por regimes ditatoriais e importantes retrocessos, como a da diminuição da idade mínima para o trabalho para 12 anos na Constituição de 1967, contrariando normas internacionais (Azambuja, 2011), e retratando o pensamento de que o trabalho teria função salvacionista para a infância pobre, prevenindo a “degenerescência”.

O ECA é a legislação protetiva emblemática da atual fase, da Proteção Integral, que tem como marca central sua conexão com os processos de reabertura democrática que colocaram os Direitos Humanos na pauta do debate político, com as cobranças de movimentos sociais da década de 1980 por direitos, e, no plano internacional, com o advento da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. A fase contemporânea é caracterizada pelo reconhecimento, até então inédito, do direito a ter direitos: crianças e adolescentes se tornam cidadãos plenos, competindo à família, à sociedade e ao poder público garantir-lhes proteção. Trata-se de uma mudança fundamental de paradigma, pois a lei deixou de manter a infância à mercê de favores e passou a cobrar pelo cumprimento de deveres por meio de políticas públicas. Sob a égide da nova doutrina, não basta que os adultos deixem de produzir malefícios a crianças e adolescentes ou atuem pontualmente em situações de risco; em vez disso, é necessário que

continuamente, e em todos os âmbitos da vida social e política, promovam-lhes prestações positivas. Assim, o ECA excede o campo normativo e apresenta um projeto civilizatório que impacta o modo com que Estado e sociedade se relacionam.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2015), sob o ECA, o Brasil reduziu índices de evasão escolar, analfabetismo, mortalidade infantil, falta de registro de nascimento, e trabalho infantil. Fávero et al. (2020) acrescentam ainda o aumento das coberturas pré-natal e vacinal, e das taxas de aleitamento materno. É certo, no entanto, que os avanços não decorrem da mera existência da lei, mas envolvem investimentos e ações do amplo conjunto da sociedade, campo em constantes disputas. Sob esse prisma é que alguns autores apontam uma dupla crise: de *interpretação*, que fala de como os direitos da criança e do adolescente são atravessados por resquícios menoristas, e de *implementação*, que diz respeito a quanto a infância é verdadeiramente priorizada (Schweikert, 2022). A história do ECA, assim, não é linear e, entre conquistas e retrocessos, retrata uma luta permanente por direitos.

Desde seu advento são mais de três décadas, o que significa que mais de uma geração de brasileiros já viveu sua infância e adolescência sob a vigência do ECA e hoje, como adultos, compõem um país que constantemente é desafiado a manter um sistema protetivo que, por ter na criança e no adolescente seu titular, sempre articula duas temporalidades: o presente (do que a infância precisa neste momento) e o futuro (no sentido de que a infância implica em desenvolvimento). Nesse plano, os direitos da criança e do adolescente revelam embates de duas visões sobre a infância: de um lado, o paradigma da infância cidadã, protagonista e participativa e, de outro, de uma subcidadania passiva em que a criança apenas se prepara para ser, quem sabe, um cidadão. O presente capítulo foi pensado como um texto teórico-reflexivo de análise histórica do ECA, voltado a temáticas associadas a questões de carreira em interface com direitos da criança e do adolescente à profissionalização e ao não-trabalho, e com os direitos da

personalidade que protegem sua autonomia e sua autodeterminação. Objetivando desenvolver reflexões sobre implicações dos dispositivos do ECA em questões de carreira, o capítulo se organiza em três eixos temáticos: (a) doutrina da proteção integral –um breve resgate definicional–; (b) profissionalização e direito ao não-trabalho; e (c) autonomia, dignidade e escolha profissional.

Doutrina da proteção integral: um breve resgate definicional

De acordo com Amin (2016a), “doutrina”, em sua acepção jurídica, constitui um sistema de enunciados tomados como verdades que constituem um saber ou, nas palavras da autora, “que exprimem um valor ético maior” (p. 55). Leciona a autora, ainda, que a doutrina da Proteção Integral é formada por um sistema de leis que trabalham com o princípio basilar de que criança e adolescente são sujeitos de direito. O ECA regulamenta e viabiliza a Proteção Integral como cumprimento dessa ordem constitucional. Antes do Estatuto, a lei vigente era segregacionista, prevendo ações apenas em questões predeterminadas, sob a ótica da “situação irregular”, conceito este aberto demais para proteger quem estivesse de fato em vulnerabilidade, subjetivo o suficiente para sustentar intervenções seletivas apenas junto àqueles considerados “perigosos” ou “abandonados”, e de gestão expressamente monocrática, a ponto de impedir qualquer exercício de participação para aqueles a quem o Estado impunha sua tutela. Ao romper com aquela tradição, o ECA se apresenta como uma “revolução copernicana” (Tito, 1989), na qual a criança e o adolescente deixam de ser radiais para se tornarem os cidadãos mais importantes do país.

A Proteção Integral, enquanto doutrina do Direito, é constituída por três pilares: (a) crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, (b) são também pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, e (c) seus direitos fundamentais devem ser

garantidos em caráter de prioridade absoluta (Amin, 2016a). Todos esses princípios são extraídos da Constituição Federal de 1988 e, por isso, funcionam como “postulados normativos”, a partir dos quais se irradiam princípios derivados contidos em todas as ações para garantir, preservar e promover direitos (Lépore et al., 2021).

Isso significa que, à luz do ECA e da Constituição, não se admite mais considerar crianças como objeto de tutela. Encerra-se (formalmente) uma condição de subcidadania e, em seu lugar, emerge a responsabilidade dos adultos de encontrar meios pelos quais crianças e adolescentes possam participar ativamente de todas as deliberações que lhes dizem respeito, em todos os espaços de tomada de decisão (Melo, 2018). Reconhecer a cidadania de crianças e adolescentes transforma a própria infância num sujeito coletivo de direitos, de forma que todos acedem a sujeitos políticos, sem a posição coisificante de espectador passivo das escolhas dos adultos (Sêda, 1999). Assim, crianças e adolescentes têm a possibilidade de tomar parte dos processos de definição dos próprios direitos, condição para uma nova densidade democrática.

Todo esse reconhecimento, no entanto, não resultou de uma simples (e inexistente) benevolência, mas de processos de mobilização social, cobrança, lutas e denúncias, das quais participaram não só o movimento da infância e de Direitos Humanos, mas as próprias crianças e adolescentes, que, por meio de mobilização nacional na década de 1980, reuniram mais de um milhão e duzentas mil assinaturas para reivindicar, perante a Assembleia Nacional Constituinte, que o Brasil incluísse em sua lei maior direitos da criança e do adolescente (Amin, 2016b). Esse fato histórico e inédito, uma “revoada cívica” (Tito, 1989), levou ao texto constitucional dois artigos axiais para o Direito da Infância (os postulados da Proteção Integral no art. 227 e a inimputabilidade penal no art. 228) por meio de emendas populares.

Embora o ECA seja produto da reivindicação do direito de participação infanto-juvenil, ele também é um instrumento para promovê-la e expandi-la. Em outras palavras, é preciso não somente ter direitos, mas também as condições para os exercer.

Nesse sentido, convém destacar que “a igualdade de direitos, além de ter uma existência própria e representar em si mesma um valor, tem como finalidade reduzir as desigualdades reais, mas não são a mesma coisa” (Winkler, 2004, p. 16-17). Poder-se-ia problematizar, então, que o ECA não se compatibiliza com a realidade do Brasil, condizendo mais com a de países desenvolvidos. No entanto, como destaca Costa (2007), é justamente pela função de promover mudanças de fato que o Brasil precisa de uma legislação como o ECA, pois ele não prevê ajustamentos, e sim reformas societárias.

Para tanto, o Estatuto distribui seus mais de 300 artigos em duas grandes seções, chamadas de Parte Geral e Parte Especial. A primeira seção reúne todos os direitos fundamentais da criança e do adolescente, sua condição especial, e os dispositivos para a salvaguarda da cidadania e da integridade da criança e do adolescente, e a segunda define diretrizes para a política de atendimento a direitos infanto-juvenis.

Dentre os direitos fundamentais, estão aqueles que, por determinarem a salvaguarda psíquica da criança, a possibilidade de reivindicar orientação, e assegurarem o direito a brincar e se divertir, ao não-trabalho, e à profissionalização protegida, tocam a questões de interesse da Orientação Profissional pois envolvem não só um tipo de inserção da criança no mundo da cidadania (e, de alguma forma, o desenvolvimento do que pode ser sua entrada posterior no mundo do trabalho) como também a autonomia e a autodeterminação, temas sensíveis frente a escolhas de carreira.

Profissionalização e direito ao não-trabalho

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia no Brasil, em 2015, 2,6 milhões de crianças e adolescentes entre cinco e 17 anos de idade em situação de trabalho. A PNAD não incluía naquele índice as hipóteses de trabalho doméstico e nas ruas, e outras formas de difícil identificação e fiscalização, o que autoriza pensar que o

problema do trabalho infantil é uma realidade ainda mais extensa, em que pesem os avanços havidos desde o advento do ECA (Santos, 2020).

Os entrecruzamentos entre infância e trabalho, no Brasil, desde a gênese escravocrata da exploração produtiva e passando pelo processo de industrialização do país, constituem questão que se coloca transversalmente ao longo da história dos direitos da criança e do adolescente, com múltiplos determinantes sociais, culturais, legais e políticos presentes na constituição da sociedade brasileira e nas estruturas que mantêm as formas de exploração do trabalho e as desigualdades sociais, raciais e de gênero no país (Santos, 2020). Refletindo os processos históricos que determinaram estruturalmente a sociedade brasileira, toda a legislação pré-estatutária continha dispositivos que, enquanto criminalizava a pobreza, sustentavam a ideia de que o trabalho teria função de “preservar” a sociedade de uma “degenerescência” que seria preponderante em famílias pobres. A título de exemplificação, o Código de Menores de 1927 definia por “vadios” crianças e adolescentes que se recusassem a receber educação formal ou a trabalhar (Souza, 2022), visando a um controle jurídico-pedagógico inspirado pelo pensamento científico do séc. XIX que associava a anormalidade à ausência de disciplina e à presença de degenerações (Brandão, 2016).

Com o fim (oficial) da escravidão, e na medida que o país se determinava industrial e capitalista, estruturas de controle social passaram a ser desenhadas a fim de garantir que nada desestabilizasse o *status* dos grupos hegemônicos. Os dispositivos repressivos necessitavam, então, enquadrar a população pobre como “classe perigosa” por meio de categorias sociais criadas a partir da exclusão para suscitar medo e, assim, justificar intervenções voltadas para a preservação da nova ordem vigente, que, sob o modo de produção capitalista, passou a se expressar pela “ordem do trabalho” (Feffermann, 2013). Isso impulsionou a figura de “vadios” e “vagabundos” como inimigos da sociedade, tendo essas expressões servido a categorias penais, inclusive. Assim, há

registros da segunda metade do séc. XIX, de crianças de cinco anos de idade trabalhando em fábricas têxteis brasileiras, sob o discurso de que o trabalho as dignificava (Pires & Fontes, 2020). De acordo com Santos (2020), quando esse discurso foi incorporado pelas leis menoristas do séc. XX, ele ajudou a acobertar as causas do problema do trabalho infantil, que seriam, na análise da autora, as desigualdades sociais e a conseqüente exploração de trabalhos precários e sem direitos na luta de classes.

A ideia de que a infância não é composta por adultos em miniatura, mas de que se trata de uma etapa da vida marcada pelo não trabalho é, por outro lado, recente e se coloca diante de um denso e secular percurso de instrumentalização da infância como coisa – e, conseqüentemente, como mão de obra barata. No contexto da legislação protetiva vigente, desde a Emenda Constitucional n. 20/1998, a idade mínima para o trabalho passou a ser de 16 anos, e de 14 anos na condição de aprendiz, em qualquer das hipóteses com proteções mais extensas que aquelas aplicáveis para adultos, como a da proibição de trabalho noturno, perigoso, insalubre ou penoso.

O direito a ser reivindicado, aqui, é o da profissionalização e da proteção no trabalho, que constitui um núcleo próprio dentro do ECA que equilibra os princípios gerais do Direito do Trabalho e os da Proteção Integral. Esses direitos, ao lado dos de convivência familiar e inimputabilidade penal, são considerados fundamentais e especiais, ou seja, tocam em dimensões em que se conferem mais direitos a crianças e adolescentes do que os equivalentes para adultos (Lépore et al., 2021).

As fronteiras estabelecidas pela Constituição Federal não são meros limites etários e, se fossem assim concebidos perigosamente se reduziriam a uma simples matéria contratual. Muito embora se reconheça que os direitos especiais para proteger crianças e adolescentes do trabalho infantil espelhem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, é necessário compreender que, no contexto da Proteção Integral, isso não representa a ideia de que crianças e adolescentes são seres incompletos, como se sua

plenitude só fosse alcançada com a adultez. Ao contrário, ser pessoa em formação não prescinde da plenitude que a infância reserva enquanto etapa do desenvolvimento (Costa, 2018), e isso se articula a uma outra conquista do ECA, que foi a de garantir o direito de brincar e se divertir (que, na prática, é o direito da criança e do adolescente simplesmente serem criança e adolescente, donde efetivamente advém a concepção do direito ao não-trabalho). Desse modo, os limites etários para o trabalho antes da maioridade civil correspondem à priorização dos processos educativos, sendo a formação a matriz principiológica do direito à proteção no trabalho. Consequentemente, toda forma legal de trabalho prestado por adolescentes precisa ser profissionalizante, de modo que “as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” (Lépore et al., 2021, p. 274). Nessa acepção, não se perde de vista que o adolescente é um educando, o que fica ainda mais realçado na condição de aprendiz, que se orienta por uma formação técnico-profissional dentro das diretrizes e bases da educação. Dessa forma, o ECA desautoriza a ideia antiga (mas ainda presente na atualidade) de que o trabalho dignifica a infância, sendo, em vez disso, a própria dignidade o bem maior a ser preservado.

Autonomia, dignidade e escolha profissional

De forma geral, os direitos da criança e do adolescente podem ser interpretados sob o enfoque de três categorias: direitos humanos, direitos fundamentais e direitos da personalidade. Em todas essas designações, reconhecem-se direitos que visam proteger o ser humano criança e adolescente, sendo este seu titular, tanto em termos individuais quanto coletivos. Por isso, alguns autores falam que as três categorias constituem “ramificações” que expressam diferentes formas da absorção pelo Direito (Bittar, 2015). Kunrath (2016) ensina que a categoria “direitos humanos” é preferencialmente utilizada para tratar de direitos no âmbito de

normas internacionais, sendo este o caso dos direitos da infância, tendo em vista o papel das comunidades das nações em formular normas numa perspectiva civilizatória e humanitária, pela qual crianças e adolescentes têm direitos simplesmente pelo fato de serem humanos. Ao mesmo tempo, direitos da criança e do adolescente também são direitos fundamentais no sentido de seu *status* constitucional, ou seja, pelo reconhecimento e ordenamento conferidos pela legislação na relação da criança e do adolescente com o Estado (Azambuja, 2011). Na sequência, tem-se que direitos da criança e do adolescente também estão na categoria de direitos da personalidade no sentido de que podem ser examinados sob o ângulo das relações privadas (Bittar, 2015). “Personalidade”, aqui, faz alusão a atributos “da pessoa”.

Um aspecto central dos direitos da personalidade é o resguardo ao mínimo necessário a seu conteúdo central, que é a dignidade. Por isso, “constituem direitos cuja ausência torna a personalidade uma suscetibilidade completamente irrealizável, sem valor concreto” (Bittar, 2015, p. 37), ou seja, sem os quais todos os demais direitos não fazem qualquer sentido. Muito embora alguns autores postulem que a dignidade não seja, em si, um direito (Groeninga, 2010), autores como Rivera (2018) defendem que a dignidade, por ser o cerne da ética estatutária, funciona como um “direito-fim”, perante o qual os demais são “direitos-meios”.

Por sua vez, o elemento nuclear da dignidade é a autonomia e o direito da pessoa de se autodeterminar (Azambuja, 2011), ou seja, só se pode falar em dignidade respeitando-se a possibilidade de crianças e adolescentes ativamente participarem de *todos* os processos de tomada de decisão, mesmo que, por sua idade, haja variações em termos de sua capacidade pessoal. Sob essa perspectiva, só se pode falar em cidadania de crianças e adolescentes quando estes podem fazer escolhas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, a qual o ECA é conexo e que detém *status* constitucional no Brasil, estabelece, em seu art. 5º, a responsabilidade da família e da comunidade em prestar “instrução e orientação” de acordo com a

evolução das capacidades da criança e do adolescente em exercer seus próprios direitos. Nessa perspectiva, a autonomia da criança e do adolescente passa a ser relativizada por sua capacidade pessoal e, se interpretada de forma isolada (e, de alguma forma, menorizada), pode precipitar a leitura de que crianças e adolescentes estão sujeitos à vontade de adultos. Por isso, Melo (2018) reforça que a autonomia de crianças e adolescentes exige contemplar a evolução das capacidades com outros dois dispositivos convencionais: o da não discriminação e o da participação. Para o referido jurista, quanto maior a capacidade pessoal da criança e do adolescente, menor a margem de interpretação e de escolha por parte dos adultos, e isso requer uma mudança cultural, em que possa ser superada a prática de simplesmente afastar a criança e o adolescente daquilo que os adultos reputam inadequado ou desvantajoso para, em seu lugar, pensar como as situações podem ser modificadas em favor dos interesses infanto-juvenis. Ao adulto não compete definir coisas para a criança e o adolescente como se encarnasse o melhor interesse deles, mas prestar positivamente meios para que os interesses pessoais da criança e do adolescente sejam compreendidos, acolhidos e, enfim, satisfeitos.

Essa “gangorra” entre o direito à autonomia infanto-juvenil e a violação do subjugo adulto é de difícil visibilização, o que nos leva ao campo prático. Groeninga (2010) destaca que a história dos direitos da personalidade acompanha a evolução das ciências humanas pois estas fornecem novas visões sobre a interioridade do ser humano e, com elas, a possibilidade de que a dignidade seja materializada pela proteção às integridades psíquica, física e moral. Isso também se reflete no campo da Orientação Profissional, com a evolução das questões da carreira e das diferentes proposições sobre a conexão entre indivíduo e mundo do trabalho, área que, dessa forma, insta adolescentes e jovens em seus interesses e projeções sobre si no futuro.

Segundo Guichard e Houtou (2001), as questões de carreira na contemporaneidade se relacionam a um mundo com uma

temporalidade não-linear, com emprego incerto e trabalhos em rede, e sujeito a crises nos laços sociais e nas formas tradicionais de pertença. Por isso, a autoconstrução profissional requer, junto aos consultantes adolescentes e jovens, a possibilidade de se verem e se identificarem com modelos profissionais ofertados socialmente, mas ativamente internalizados a partir de formas subjetivadas e construídas nas relações sociais. Em outras palavras, as questões atuais de carreira demandam um ambiente que respeite um processo de autodeterminação, com a oferta comunitária das possibilidades de pertencimento, sem atribuir mecanicamente formas prontas para a construção de identidades profissionais.

Considerações finais

Costuma-se dizer que nenhum direito é dado, mas conquistado, e esse certamente é o caso dos direitos da criança e do adolescente. Com uma estrutura escravocrata e tendo feito escolhas por modos de produção que naturalizam desigualdades e as mantém pela superexploração do trabalho, o Brasil encontra na retomada democrática da década de 1980 um caminho para o advento de um sistema legal moderno que permite rupturas com práticas objetificantes de crianças e adolescentes e eleva um modelo de cuidado respeitador da autonomia infanto-juvenil, resguardando a profissionalização como um direito educacional. Concita, dessa forma, um projeto ético-político não só de sociedade, mas de cuidado humano.

Do percurso trilhado neste brevíssimo capítulo, resta possível observar que os direitos da personalidade da criança e do adolescente evoluíram não apenas de processos de modernização e atualização da legislação, mas de movimentações sociais e políticas que expressavam a reivindicação de uma infância cidadã, e também da percepção de que só se pode conceber um verdadeiro protagonismo da infância e da juventude se puderem ser respeitadas e garantidas as possibilidades de participação de

crianças e adolescentes. Isto implica a possibilidade de terem voz ativa para exercer pessoalmente os direitos de que são titulares. Nesse contexto, a preparação e o acesso ao mundo do trabalho precisam ser tutelados em duas frentes: com as garantias e prevenções ao trabalho infantil e o resguardo da infância ao não-trabalho, sem afugentar a autonomia infanto-juvenil para se autodeterminar profissionalmente, num mundo em constante mudança e que demanda, para tanto, a devida orientação. Assim, é possível reencontrar na reanálise histórica dos direitos infanto-juvenis, a concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos do presente e também do futuro, sem perder de vista que só é possível inferir um “direito ao futuro” a partir do que se pode proteger, no presente, a criança e o adolescente como os únicos cidadãos que, podendo vencer o tempo, alcançarão a geração seguinte para a ela legar um projeto de Democracia.

Sugestões de leitura básica

- Arantes, E. M. M. (2016). Duas décadas e meia de vigência da Convenção sobre os Direitos da Criança: Algumas considerações. In E. P. Brandão (Ed.). *Atualidades em Psicologia Jurídica* (pp. 53-96). Nau.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2018). O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e a defesa da proteção integral de crianças e adolescentes: Uma breve aproximação histórica de um percurso de lutas que criam. *Cadernos da Defensoria Pública*, 3(19), 110-123.
- Guareschi, P. (2000). Ética, justiça e direitos humanos. In M. V. O. Silva (Ed.). *Psicologia, ética e direitos humanos* (pp. 11-21). Casa do Psicólogo.
- Sêda, E. (1999). *A criança e sua Convenção – pequeno manual*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.

Théry, I. (2007). Novos direitos da criança – A poção mágica? In S. Altoé (Ed.). *A lei e as leis – Direito e Psicanálise* (pp. 135-161). Revinter.

Referências

- Amaral, C. P. (2020). *Curso de direito da infância e da adolescência*. EdUSP.
- Amin, A. R. (2016a). Doutrina da proteção integral. In K. R. F. L. A. Maciel (Ed.). *Curso de direito da criança e do adolescente – aspectos teóricos e práticos* (9th ed., pp. 55-61). Saraiva.
- Amin, A. R. (2016b). Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In K. R. F. L. A. Maciel (Ed.). *Curso de direito da criança e do adolescente – Aspectos teóricos e práticos* (9th ed., pp. 45-54). Saraiva.
- Arriada, E. (2003). “Uma história dos sem nomes”: A visão de história em Walter Benjamin. *História da Educação*, (14), 195-209.
- Azambuja, M. R. F. (2011). *Inquirição da criança vítima de violência sexual: Proteção ou violação de direitos?* Livraria do Advogado.
- Bittar, C. A. (2015). *Os direitos da personalidade* (9th ed.) Saraiva.
- Brandão, E. P. (2016). Uma leitura da genealogia dos poderes sobre a perícia psicológica e a crise atual na psicologia jurídica. In E. P. Brandão (Ed.). *Atualidades em Psicologia Jurídica* (pp. 35-52). Nau.
- Costa, A. C. G. (2018). Comentário sobre o art. 6º. In J. R. P. Veronese, M. Silveira, & M. Cury (Eds.). *Estatuto da criança e do adolescente comentado – comentários jurídicos e sociais* (13th ed., pp. 95-97). Malheiros.
- Costa, C. H. (2007). Um panorama sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Ed.). *A Psicologia promovendo o ECA: Reflexões sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente* (pp. 9-16).
- Fávero, E. T., Pini, F. R. O., & Silva, M. L. O. (2020). Resistências ao desmonte do ECA. In E. T. Fávero, F. R. O. Pini, & M. L. O.

- Silva (Eds.). *ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes* (pp. 17-24). Cortez.
- Feffermann, M. (2013). Criminalizar a juventude: Uma resposta ao medo social. In I. L. Paiva, M. A. Bezerra, G. S. N. Silva, & P. D. Nascimento (Eds.). *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências* (pp. 57-75). Zagodoni.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2015). *ECA 25 anos: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*.
- Groeninga, G. C. (2010). Os direitos da personalidade e o direito a ter uma personalidade. In D. Zimmerman, & A. C. M. Coltro (Eds.). *Aspectos psicológicos na prática jurídica* (3rd ed., pp. 59-76). Millennium.
- Guichard, J., & Huteau, N. (2001). *Psicologia da orientação*. Instituto Piaget.
- Kunrath, Y. C. (2016). Os direitos da personalidade enquanto direitos fundamentais. *Revista Justiça do Direito*, 30(3), 503-522. <https://doi.org/10.5335/rjd.v30i3.6178>
- Lépore, P. E., Rossato, L. A., & Cunha, R. S. (2021). *Estatuto da criança e do adolescente comentado artigo por artigo*. Saraiva.
- Melo, E. R. (2018). As finalidades da aplicação de medidas de proteção. In J. R. P. Veronese, M. Silveira, & M. Cury (Eds.). *Estatuto da criança e do adolescente comentado – comentários jurídicos e sociais* (13th ed., pp. 646-664). Malheiros.
- Pires, I. C. S., & Fontes, P. (2020). Crianças nas fábricas: O trabalho infantil na indústria têxtil carioca na Primeira República. *Tempo & Argumento*, 12(30), Article e0101. <https://doi.org.10.5965/2175180312302020e0101>
- Rivera, D. (2018). Comentário sobre o art. 18. In J. R. P. Veronese, M. Silveira, & M. Cury (Eds.). *Estatuto da criança e do adolescente comentado – comentários jurídicos e sociais* (13th ed., pp. 214-215). Malheiros.
- Santos, E. (2020). *Crianças invisíveis: Trabalho infantil nas ruas e racismo no Brasil*. Diálogo Freireano.
- Schweikert, P. G. M. (2022). *Menorismo estrutural e o Direito: Elementos para uma hermenêutica constitucional insurgente e*

- antimenorista*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/30253>
- Sêda, E. (1999). *A criança e sua Convenção – pequeno manual*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.
- Souza, A. P. H. (2022). *Acolhimento de crianças e adolescentes: (Ir)responsabilidade de quem?* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65323>
- Tito, R. (1989). *Projeto de lei do Senado 193/1989*. Senado Federal. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/29333>
- Winkler, S. (2004). Igualdade e cidadania em Hannah Arendt. *Revista Direito em Debate*, 13(22), 07-22.

CAPÍTULO 2

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA E PROJETO DE VIDA FACILITAM A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO¹

(Lucy Leal Melo-Silva)

Highlights

- A orientação profissional é um campo teórico e prático que se desenvolveu predominantemente na área da psicologia.
- A educação para a carreira é uma prática da orientação profissional que visa auxiliar o estudante a atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho.
- A legislação brasileira, após redemocratização do país, visa à preparação dos jovens para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.
- A legislação brasileira contemporânea estabelece 10 competências-chave para o desenvolvimento integral do aluno, entre elas, trabalho e projeto de vida.
- Projeto de vida, como temática ou componente curricular, é um ponto de interseção de saberes da psicologia e da educação, especificamente da orientação profissional.

¹ Parte do Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq (Processo: 307325/2021-0)

Introdução

A área da orientação profissional e de carreira desenvolveu-se como campo teórico e prático na Psicologia no século XX. No cenário internacional, nas práticas e nas pesquisas focaliza jovens e adultos, com particular interesse em tópicos como: sucesso na carreira, tomada de decisão de carreira, empregabilidade, atitudes, saúde e bem-estar, capital de carreira, mentoria e aconselhamento, gênero, personalidade, mobilidade de carreira, cultura, capital social e identidade vocacional (Akermans & Kubashy, 2017). No Brasil, as pesquisas e as práticas focalizam, predominantemente, questões sobre interesses e decisões relacionadas aos estudos e/ou trabalho com grupos de adolescentes e jovens (Melo-Silva et al., 2004). A oferta de serviços, a formação de profissionais e as políticas públicas (ou a ausência delas) se entrelaçam ou explicam como o campo se constituiu no país.

Para compreender as temáticas de carreira, independente do cenário, teorias foram desenvolvidas, consolidando-se uma posição convergente de que o desenvolvimento da carreira se dá ao longo da vida (Super, 1963), tal qual o desenvolvimento humano. O desenvolvimento é influenciado por uma multiplicidade de fatores, em um processo progressivo de interações entre a pessoa e o ambiente, o que tem sido considerado em muitas intervenções em orientação profissional, pontuais ou processuais, independentemente dos arcabouços teóricos. Considerando que o desenvolvimento da carreira se dá ao longo da vida, maior atenção tem sido dada à oferta de atividades no contexto escolar. Assim, surgiu o movimento educação para a carreira nos Estados Unidos da América, que depois se expandiu para outros países, sobretudo os desenvolvidos (por exemplo, Canadá e França). A educação para a carreira, como modelo de intervenção, visa criar estratégias para que os alunos possam atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

No contexto da educação brasileira, entre 1924 e 1980, a legislação estabeleceu a orientação profissional ou o

aconselhamento vocacional nas escolas como uma das atribuições do pedagogo com a colaboração do psicólogo. Os cursos de Pedagogia ofertavam uma habilitação em aconselhamento vocacional. Com a criação dos cursos de psicologia, em 1962, a orientação profissional perdeu espaço nas escolas e nos cursos de graduação em pedagogia.

Com a redemocratização do país, a legislação brasileira estabeleceu como um dos objetivos da educação básica a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei No. 8069, 1990). Neste século, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017) estabelece trabalho e projeto de vida como uma das dez competências-chave para o desenvolvimento integral do aluno.

Considerando que profissionais e pesquisadores do domínio da orientação profissional sempre defenderam a oferta de serviços e programas em larga escala, considera-se relevante refletir sobre tais temáticas no momento histórico em que há uma política pública brasileira para a educação básica, expressa na BNCC, de alcance universal, que traz o tema projeto de vida como componente curricular, podendo gerar impacto positivo para o futuro do trabalho e da construção de carreira das próximas gerações.

Assim, este capítulo objetiva propiciar reflexões sobre o papel da orientação profissional, da educação para a carreira e do projeto de vida como domínios do conhecimento e de estratégias de intervenção favorecedoras da preparação dos jovens para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, como define a Constituição da República. Visando alcançar o objetivo proposto, este capítulo se organiza em quatro eixos temáticos: (a) orientação profissional; (b) educação para a carreira, (c) marcos da legislação brasileira e a competência-chave da BNCC trabalho e projeto de vida, e (d) projeto de vida como conceito.

Orientação profissional

O que se entende por orientação profissional? Muitas e diversas definições podem ser utilizadas dependendo da época e do conceito utilizado, isto é, vocacional, ocupacional, profissional ou de carreira. Maior aprofundamento pode ser observado em Melo-Silva e Jacquemin (2001) e Ribeiro (2011). Para fins deste capítulo, utiliza-se a definição de Spokane (2004), fazendo uso do conceito intervenção de carreira como qualquer estratégia para ajudar um cliente a tomar e implementar decisões eficazes de carreira, desenvolvida em diferentes níveis e por diferentes profissionais, incluindo psicólogos e educadores. No Brasil, a orientação profissional é desenvolvida nas áreas da educação, trabalho e psicologia há um século. Como mostram Melo-Silva e Jacquemin (2001), atividades eram realizadas em escolas de formação técnica, como no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, criado em 1924 e no primeiro Serviço de Orientação Profissional do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, criado em 1931. No Rio de Janeiro, um serviço de orientação foi criado em 1933. A partir de 1937, a orientação profissional esteve a cargo do Sistema S, especificamente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Carvalho, 1995; Melo-Silva, 2021; Pimenta, 1981). Em São Paulo, a Colmeia, uma organização não-governamental, realiza orientação profissional desde 1942. Nesse resgate histórico, observa-se oferta de serviços de forma pontual.

Na área da psicologia, merece destaque o Instituto Nacional de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), criado pela Fundação Getúlio Vargas em 1947 no Rio de Janeiro (Rosas, 1995, p. 98), então capital brasileira. Entre as décadas de 1920 e 1940, o Brasil viveu momentos relevantes na cultura (p.e., a Semana de Arte Moderna em 1922), na política (p.e., a conquista do voto feminino em 1932), na educação (p.e., a criação da União Nacional dos Estudantes - UNE) e no trabalho (p.e., a criação da Carteira de Trabalho, em 1938 e a Consolidação da Legislação Trabalhista –CLT– em 1943). Nesse

cenário de efervescência cultural, o médico e psicólogo espanhol Mira y López mudou-se para o Brasil para dirigir o ISOP, no Rio de Janeiro. O ISOP é considerado o berço da psicologia brasileira e da orientação profissional. Em 1981 passou a ser denominado Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais e foi extinto em 1990, quando já existiam cursos de psicologia.

Retornando ao âmbito da educação, no Brasil, a orientação profissional esteve presente em legislações como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto nº 4.424/1942. O sistema de ensino no Brasil foi reformulado entre 1942 e 1946, com a inserção da orientação profissional no contexto escolar como atribuição do orientador educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB) (Lei No. 4024, 1961) introduziu oficialmente o aconselhamento vocacional nas escolas, sob a coordenação do orientador educacional, com a participação do psicólogo na função de profissional que atua para identificar as aptidões individuais dos alunos.

O estudo de dimensões psicológicas como aptidões, interesses e tomada de decisão são estudados no campo da psicologia. Essa natureza de atividade ganha relevo com a criação da profissão de psicólogo no Brasil. Regulamentada em 1962 (Lei No. 4119, 1962), o Artigo 4 define como uma das funções do psicólogo utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de orientação e seleção profissional. Assim, as práticas passaram a ser mais desenvolvidas em contextos clínicos e educacionais, com foco nas decisões de carreira, predominantemente de adolescentes em situação de vestibular. Tais ações até o presente têm sido mais pontuais, pois focalizam questões de escolha profissional dos estudantes, sobretudo em momentos de transição de etapas de um ciclo educativo a outro, para tomada de decisão sobre a continuidade dos estudos ou a inserção no mundo do trabalho. Adultos também são atendidos em situações de transição e adaptação ao trabalho.

No âmbito educacional, os pedagogos passaram a se dedicar mais aos aspectos de adaptação acadêmica e ao ajustamento dos

alunos (Melo-Silva et al., 2019; Pimenta, 1981). A LDB de 1971 (Lei No. 5692, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, instituiu a obrigatoriedade da orientação educacional, incluindo o aconselhamento vocacional (Pimenta, 1981), mas com pouca oferta de serviços. Em São Paulo, por exemplo, na década de 1990, havia dois orientadores profissionais para toda a rede. Nas décadas de 1980-1990, um dos grandes nomes na orientação profissional é o educador Celso Ferretti. O referido autor elaborou uma nova proposta com foco maior nas reflexões sobre o trabalho no modo de produção capitalista (Ferretti, 1988) e trouxe luz ao debate multidisciplinar na relação entre novas tecnologias, trabalho e educação (Ferretti et al., 1994). Assim, a orientação profissional se desenvolve tanto no campo da educação, como prática, quanto na psicologia, como teoria e prática, conforme movimentos ocorridos em outros países. Em ambos os contextos, na relação com o trabalho. Em escolas, nas quais há presença dos profissionais das duas áreas, eles trabalham em complementaridade. Em geral, os educadores focalizam mais as informações sobre as profissões e os exames de ingresso nos cursos (vestibular) e os psicólogos se dedicam mais aos processos psicológicos que influenciam as escolhas, o autoconhecimento e as decisões sobre o projeto de vida, que sempre foi um dos temas das intervenções de carreira, em qualquer etapa do ciclo vital.

Ocorre que a Lei n.º 7044/82, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, relativa à profissionalização do ensino de segundo grau, tornou facultativa a qualificação e habilitação profissional de nível médio técnico. A referida lei não revogou a obrigatoriedade da orientação profissional nas escolas, mas, gradativamente, a prática deixou de ser realizada (Melo-Silva & Jacquemin, 2001). Assim, o contexto que era propício à realização da prática de orientação profissional nas escolas públicas desapareceu gradativamente. Críticas foram feitas à excessiva ênfase nos processos psicológicos da escolha profissional, em detrimento de outras variáveis igualmente importantes, a exemplo das questões socioeconômicas e culturais, como apontaram os educadores Bock

(2002), Ferretti (1988) e Pimenta (1981). Os cursos de pedagogia deixaram de ofertar a disciplina orientação profissional ou aconselhamento vocacional, terminologia também utilizada na legislação naquela época. Para maior aprofundamento sobre leis e projetos de lei recomenda-se a leitura da publicação de Melo-Silva et al. (2019), que detalha o histórico da legislação brasileira, incluindo projetos de lei em tramitação no congresso nacional.

Em nosso entendimento, a psicologia e a educação se distanciaram no campo e nas políticas públicas de orientação profissional nas duas últimas décadas do século XX. Com a redemocratização do país, a Educação assumiu o imenso desafio de tornar universal a educação básica, a técnica e a superior mais inclusivas. A tarefa era enorme e, ainda é, na contemporaneidade. Os desafios para alcançar a qualidade desejável continuam complexos, sobretudo na educação básica. Por sua vez, a orientação profissional se desenvolveu, nos últimos 60 anos, no âmbito da psicologia, com oferta de serviços gratuitos em universidades, com alguma inserção em escolas privadas e menor inserção na rede pública de ensino. Em diversos cursos de graduação em psicologia, desde a década de 1960, teoria e prática têm sido ministradas por meio de disciplinas e a oferta de serviços gratuitos, cujos atendimentos são realizados por estagiários sob supervisão. Ainda que a orientação profissional seja uma das atribuições do psicólogo, há cursos que não oferecem a disciplina.

A oferta de atendimento, na contemporaneidade, tem sido predominante para grupos populacionais que aspiram à universidade, uma parcela bem menor da população brasileira. Ainda que o Governo brasileiro tenha investido na expansão do ensino superior e tenha definido no Plano Nacional de Educação (PNE)², de 2014, a meta de chegar em 2024 com 33% da população jovem de 18 a 24 anos nas universidades, essa meta não foi alcançada. O PNE define na Meta 11 triplicar as matrículas da

² <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

educação profissional técnica de nível médio, e na Meta 12 elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos. A perspectiva de aumento do nível de escolaridade da população e do acesso de grupos específicos em cursos superiores sinalizam a necessidade de consultoria em orientação profissional para decisões sobre o ingresso, o pertencimento e a permanência na universidade, a transição escola-trabalho e outras transições ao longo da vida. De um modo geral, existem alguns serviços e ações com grupos populacionais diversificados, com tendência a expansão, mas que também dependem de políticas públicas para que ocorram em larga escala na educação profissional, superior e no mundo do trabalho. Por sua vez, o conhecimento científico tem sido produzido em linhas investigativas em programas de Pós-graduação, predominantemente em psicologia e, às vezes, em outras áreas como educação e administração.

Em 1993, independentemente da legislação educacional em vigor, profissionais e pesquisadores da área criaram a Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), dando maior visibilidade para a área, estimulando a produção do conhecimento e o compartilhamento de estudos e práticas. Em 2022, a identidade da ABOP passou a ser Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAOPC). O conceito carreira foi incorporado à nova identidade, em consonância com a denominação internacional. A associação realiza congressos bianuais e regulares (em anos ímpares), jornadas (em anos pares) e webinars; participa da Federação de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Publica livros eletrônicos e a Revista Brasileira de Orientação Profissional, um periódico classificado no Qualis CAPES da Psicologia (2013-2016), como A2, o segundo estrato em qualidade. O periódico tem sido muito relevante para compartilhar conhecimento entre

pesquisadores iberoamericanos no domínio da carreira, em diferentes cenários e contextos clínicos, educativos e do trabalho.

A área da orientação profissional, no Brasil, cresceu e se consolidou no contexto da psicologia, como pesquisa e prática, sempre associadas. Assim, o conceito orientação profissional pode designar tanto um campo de estudo, quanto de diversas práticas. Como prática, em geral, pode ser referida por diferentes nomenclaturas e estratégias de intervenção, como por exemplo: aconselhamento de carreira, aplicada em intervenções com jovens e adultos, e mais utilizado na contemporaneidade. Como prática em instituições educativas, a denominação apropriada é educação para a carreira, que é parte do foco deste capítulo.

Educação para a carreira

Uma das estratégias de orientação profissional desenvolvidas em contextos educativos é a denominada educação para a carreira, que objetiva relacionar educação, trabalho e carreira, desde a primeira infância, na perspectiva de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho (Munhoz et al., 2016). O conceito educação para a carreira surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos da América com a finalidade de inserir uma reestruturação na educação e preencher lacunas na sociedade, visando a maior participação na economia e na política, uma contribuição da psicologia para a educação (Hoyt, 2005). Na agenda brasileira, a educação para a carreira, como domínio de pesquisa e intervenção, foi introduzida por Munhoz (2010) e Munhoz e Melo-Silva (2011, 2012).

É consenso que a escola tem papel importante na formação e na socialização do aluno, favorecendo seu desenvolvimento integral. Assim, constitui-se em um espaço apropriado, também, para o desenvolvimento da carreira, em um processo que tem início na infância, por meio da vivência de diversos papéis que se constroem ao longo da vida. Durante a educação básica, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de observar e aprender sobre

hábitos e comportamentos relevantes para a vida e carreira. Esse cenário possibilita inserir no aprendizado escolar programas de educação para a carreira que auxiliem crianças e jovens a se planejarem e a refletirem sobre projetos de vida (Munhoz & Melo-Silva (2011). Cabe destacar que não se trata de aplicação de “testes vocacionais”, ou do aluno fazer escolhas precoces de cursos universitários. Trata-se de refletir sobre o futuro, pensar em projetos (a curto, médio e longo prazos) em direção ao futuro.

Segundo Munhoz (2010), pesquisas mostram que houve crescimento de Programas de Educação para a Carreira em diversos países, tendo o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, objetivando expandir nos jovens suas capacidades de análise para opções educacionais e profissionais, ou seja, projetar-se em direção ao futuro. Os programas de Educação para a Carreira podem trazer os seguintes benefícios: percepção da importância do trabalho para o ser humano; concepção e exploração de carreira e de profissão; consciência de que a percepção de si mesmo pode ser uma ferramenta facilitadora para inserção no mundo do trabalho; tomada de melhores decisões com escolhas mais conscientes; e enfrentamento de novas rotas de carreira ao longo da vida, como apontam Hoyt (2005), no contexto internacional, e Munhoz e Melo-Silva (2012) no contexto nacional.

A educação para a carreira visa auxiliar os alunos a relacionar educação e trabalho, a adquirir competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e fazer do trabalho, remunerado ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida. Quatro pilares sustentam a Educação para a Carreira (Hoyt, 2005; Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2012; Munhoz et al., 2016), descritos a seguir.

1. *Conceito ampliado de trabalho*: como benefício socialmente aceitável, para si e para os outros e a sala de aula como lugar de trabalho, com rotina e responsabilidades.

2. *Infusão curricular*: disseminação transversal, desenvolvimento de carreira nos currículos escolares nos diferentes níveis.

3. *Desenvolvimento de habilidades e atitudes de trabalho*: entendimento da escola como lugar para o desenvolvimento e

exercício de atitudes e hábitos necessárias ao trabalho atual e futuro.

4. *Estratégia colaborativa*: parceria entre escola e comunidade, com partilha de responsabilidades.

Um modelo de Programa de Educação para a Carreira deve ser planejado e integrado ao projeto político-pedagógico da escola, oferecendo vantagens por ser mais abrangente que intervenções pontuais; incluindo todos os alunos; e favorecendo a coerência da ação dos profissionais da comunidade escolar, envolvidos em prol de um objetivo comum. Para ser levado a cabo pode ser desenvolvido por meio de quatro estratégias: modelo extracurricular; disciplina própria; integrado às disciplinas das ciências sociais e ciências humanas; e/ou por meio da infusão curricular, como apontam Munhoz et al. (2016). Assim, o conteúdo dos programas difere em função dos objetivos, das prioridades de cada contexto e da etapa do ciclo vital na qual a estratégia é ofertada. Atividades específicas para diferentes etapas do ciclo vital são propostas. Com crianças de 2 a 5 anos são utilizadas atividades lúdicas com a participação dos pais. Com crianças de 6 a 10 anos o objetivo é desenvolver atitudes favoráveis quanto à importância da escola no desenvolvimento pessoal e do papel do estudante na construção do futuro. Com as turmas do ensino fundamental (11-14 anos), o objetivo é propiciar conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para uma aprendizagem efetiva na escola e ao longo da vida, para investigar o mundo do trabalho em relação ao autoconhecimento e para tomar decisões de carreira bem-informadas. Com estudantes do ensino médio (15-17 anos ou mais) o objetivo é aprofundar o significado do seu projeto de vida e otimizar alternativas e recursos para a respectiva implementação ou reformulação. Ainda, visa-se desenvolver atitudes, competências para a vida e responsabilidades relativas aos papéis de estudante e trabalhador, em interação com outros papéis da vida. Mesmo sem programas formais de educação para a carreira, muitos professores estimulam os alunos a pensarem no futuro (Munhoz et al., 2016).

Embora as escolas possam ofertar programas tanto de orientação profissional quanto de educação para a carreira, com essas nomenclaturas e de forma sistemática não se observa a oferta universal de tais atividades nas escolas públicas. Há iniciativas em escolas de ensino médio privado que preparam os estudantes para o vestibular como forma de acesso ao ensino superior. Se a educação visa à formação integral do aluno, por que haveria pouco interesse em prepará-lo para observar o mundo adulto e do trabalho? O que diz a legislação brasileira sobre a preparação para o futuro contemporaneidade?

Marcos da legislação brasileira e a competências-chave da BNCC trabalho e projeto de vida

A preparação para o trabalho é um dos objetivos da educação básica brasileira expressos na legislação. Para fins deste capítulo, focaliza-se o período da redemocratização do país. A Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), no Art. 205, estabelece que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Logo a seguir, o Poder Legislativo, o mundo jurídico e a sociedade civil, em uma experiência inédita, criaram o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, 1990), definindo no Art. 53 que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, como apontado em outro capítulo deste livro. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei No. 9394, 1996), no Art. 2, estabelece que a educação é “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”. (Lei No. 9394, 1996). Neste século, no contexto das políticas públicas, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017), definida como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Ministério da Educação, 2017).

A BNCC define um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro tenha o direito de aprender, e se desenvolver como pessoa e cidadão, para que possa construir sua vida e carreira. Ainda que críticas sejam feitas sobre a implantação da BNCC pode-se destacar que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes são essenciais para o Projeto de Vida de crianças e jovens e precisam estar alinhados com as demandas da sociedade contemporânea e com um projeto de nação.

Cabe destacar que a BNCC (Ministério da Educação, 2017) estabeleceu 10 competências-chave para o desenvolvimento integral do aluno, a saber: (a) conhecimento, (b) pensamento científico, crítico e criativo, (c) repertório cultural, (d) comunicação, (e) cultura digital, (f) trabalho e projeto de vida, (g) argumentação, (h) autoconhecimento e autocuidado, (i) empatia e cooperação, e (j) responsabilidade e cidadania. Para fins deste capítulo, destaca-se a competência projeto de vida e trabalho, sobretudo no que se refere ao ensino médio, foco maior da orientação profissional. A Reforma do Ensino Médio promulgada pela Lei No. 13415 (2017)³ visa

³ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada

preparar as próximas gerações para a vida adulta, buscando garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e, ao mesmo tempo, aproximar as escolas da realidade dos estudantes. Essa nova organização curricular, mais flexível, contempla as diretrizes da BNCC (Ministério da Educação, 2017, p. 7).

A Lei No. 13415 (2017) define, dentre outras deliberações, que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida (PV) e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei No. 13415, 2017, art. 35-A, §7). Define cinco itinerários de conhecimento: (a) linguagens e suas tecnologias; (b) matemática e suas tecnologias; (c) ciências da natureza e suas tecnologias; (d) ciências humanas e sociais aplicadas; e (e) formação técnica e profissional. (Lei No. 13415, 2017, art. 36). Ao eleger itinerários formativos, o aluno indubitavelmente fará escolhas, e poderá precisar do suporte de profissionais da orientação e da educação.

Nas duas últimas décadas do século passado (1980-1990), o Brasil investiu na redemocratização com políticas públicas inclusivas. No século XXI, a universalização da educação básica concretizou-se. Investimentos públicos e privados foram feitos e há reconhecimento internacional do avanço nas políticas públicas (Banco Mundial, 2018). Porém, mesmo com avanços significativos na inclusão, observa-se que os indicadores de qualidade da educação ainda são baixos. O debate tem sido intenso no país para modificar esse cenário, com a mobilização da sociedade civil por meio de organizações não governamentais. O avanço na Educação era lento, mas consistente, porém, a situação ficou dramática, como indica o Relatório final do Gabinete de Transição Governamental.

pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De 2019 a 2022, o Ministério da Educação (MEC) e suas autarquias sofreram retrocessos institucionais, orçamentários e normativos, observando-se falta de planejamento; descontinuidade de políticas relevantes; desarticulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais e da rede federal de ensino; incapacidade de execução orçamentária; e omissões perante os desafios educacionais. Além disso, houve indícios graves de corrupção que precisam ser investigados (Brasil do Futuro, 2022, p. 15).

Os avanços na educação já eram lentos, e o contexto agravou-se com a pandemia e a necessidade do uso de novas tecnologias, acentuando as desigualdades sociais. “Nesses últimos quatro anos, foi o protagonismo do Congresso Nacional e dos estados e municípios que impediram uma tragédia maior” (Todos Pela Educação, 2022).

O mundo contemporâneo é visto como volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês) e, ao mesmo tempo, frágil, ansioso, não linear e incompreenssível (Bani, acrônimo em inglês). Assim, viver na contemporaneidade significa enfrentar desafios complexos, que requerem soluções complexas e coletivas. Acredita-se que um dos caminhos promissores é via educação de qualidade. O objetivo 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) visa “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Nações Unidas Brasil, 2023).

Aprendizagem ao longo da vida significa perspectiva de futuro, de elaboração de planos e projetos. Como apontado anteriormente, visando ao desenvolvimento integral do aluno, a temática projeto de vida é considerada muito relevante. Assim, ao longo da formação escolar, utilizar estratégias para que os alunos atribuam sentidos aos estudos e ao trabalho, constitui o ponto de intersecção da psicologia, no domínio da orientação profissional e educação para a carreira, com a educação básica. Projeto de vida

tem sido um tema presente em intervenções no campo da orientação profissional e de carreira e em práticas educativas.

Projeto de vida como conceito

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem “o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Ministério da Educação, 2018, Art. 5º inciso II). Nota-se, portanto, uma forte convergência da DCNEM com a BNCC no que se refere ao Projeto de Vida do aluno, atribuindo à escola o dever de auxiliar o aluno a desenvolvê-lo, fomentá-lo, enfim, viabilizá-lo. Como aponta André (2021), o projeto de vida nasce como parte das políticas educacionais brasileiras sob o signo da reinvenção da escola e da urgência em ressignificar o propósito de educar. É nesse ponto que a psicologia, notadamente a educação para a carreira, tem a contribuir, no propósito de educar e de aprender na construção do futuro, atribuindo sentidos aos estudos e ao trabalho e cuidando das próximas gerações.

E o que se entende por projeto de vida? Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), em um estudo de revisão da literatura do período 2000-2012, destacaram que a maior parte dos estudos não apresenta definição clara sobre o conceito, e quando isto ocorre, observa-se que existe uma multiplicidade de definições. Uma teoria bastante utilizada se baseia em Damon et al. (2009), no entendimento de que: “projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que seja significativa para o eu e que gere um compromisso produtivo para algum aspecto além do eu” (Araújo, 2009, in Damon, 2009, p. 14). Nos estudos de Damon, o termo original em língua inglesa é “purpose” que é traduzido diretamente como “propósito”, mas que foi adaptado ao contexto brasileiro como “projetos vitais” (Damon, 2009).

O referido autor exerceu influência em muitos pesquisadores brasileiros, entre eles Machado (2006) que focalizou a temática na

relação com valores na educação e os autores Araújo et al. (2020) em livro que abarca fundamentos psicológicos e éticos em práticas educacionais. Para Machado (2006), a ideia de projeto apresenta alguns ingredientes fundamentais, a saber: (a) a referência ao futuro, como antecipação de uma ação; (b) a abertura ao novo, metas que podem ser atingidas, e (c) o caráter indelegável de ação projetada, ou seja, uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta. O referido autor destaca que “não é só próprio do ser humano não viver sem projeto, como o é fazer da vida um projeto” (p. 8). Por sua vez, Araújo et al. (2020) adotam uma metáfora: “a de que projetos de vida são como uma bússola que orienta os indivíduos durante seu desenvolvimento integral na busca de sentido de vida” (p. 8). Os referidos autores, do campo da educação, destacam valores, cidadania e ética na concepção de projeto de vida.

Para fins deste capítulo, adotou-se o conceito advindo da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida, de Coscioni (2021), pois trata-se de uma teoria abrangente que integra as contribuições de diferentes perspectivas teóricas. Segundo Coscioni (2021), projeto de vida consiste em “um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana” (p. 248). Esta definição complexa pode ser decodificada em quatro pontos gerais, apresentados a seguir.

1. *Um processo em contínua evolução*: o projeto de vida está em contínua ação e transformação; trata-se de uma resposta às demandas, limitações e recursos existentes na situação de vida da pessoa; quando a situação de vida muda, o projeto de vida também tende a mudar.

2. *Constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais*: o projeto de vida é formado por processos, estados e representações cognitivas, motivacionais, volitivas, afetivas e comportamentais, que interagem de modo a formar, executar e manter estruturas e ações intencionais, que são as metas, planos e outras representações mentais; que impulsionam de

alguma forma ações que modificam o ambiente rumo ao que é intencionado para o futuro.

3. *Estruturas e ações intencionais que formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo*: trata-se da relação inerente entre projeto de vida e identidade narrativa, isto é, o projeto de vida relaciona-se intrinsecamente ao modo como a pessoa narra a sua vida no futuro, um projeto de vida necessariamente implica um grau de reflexão ao ponto de discernir objetivos significativos (propósitos) que orientam o modo como a pessoa intenciona viver no futuro.

4. *Narrativa significativa e prospectiva capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana*: devido ao seu caráter significativo, o projeto de vida afeta diretamente o cotidiano, seja nas decisões ou nas ações desenvolvidas, influenciando não somente como a pessoa viverá no futuro, mas como ela já vive no presente (Coscioni, 2021).

Visando fomentar ações voltadas para a educação, no Brasil, três documentos norteadores da política pública para a educação básica explicitam o conceito projeto de vida: (a) Reforma do Ensino Médio, (b) BNCC e (c) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como apresentados anteriormente. A Reforma do Ensino Médio (Lei No. 13415 (2017) estabelece o projeto de vida como um norteador para a educação integral, porém, não apresenta definição conceitual no documento. A BNCC (Ministério da Educação, 2017) explicita uma definição conceitual: “o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos”. (pp. 472-473). Por sua vez, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Ministério da Educação, 2018) dois artigos tratam do tema. O art. 5, refere-se ao “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”, como apontado

anteriormente. Por sua vez, no art. 27, há uma definição: “o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades”. Visando contribuir com o debate, Coscioni (2021b) alerta para a necessidade de compreensão do conceito, pois na BNCC o projeto de vida é compreendido como uma construção pessoal do aluno, enquanto na DCNEM ele é definido como uma estratégia pedagógica, um procedimento a ser desenvolvido pela escola. Como procedimento, ou técnica, há o risco de os estudantes perderem o protagonismo. Assim, estudos e capacitações dos profissionais da educação e da psicologia são necessários para a implantação, avaliação e aprimoramento das práticas que se dedicam ao tema projeto de vida.

Em nosso entendimento pode-se debruçar sobre o tema por duas perspectivas. A institucional, da escola, que define projeto de vida como eixo norteador do projeto político pedagógico, cria espaço para atividades, treina professores e oferta recursos didáticos e orientadores para implantar o componente curricular e avaliar as práticas, que são novas. A outra, a principal, refere-se à facilitação das intervenções com os estudantes, de modo que eles construam projetos de vida, atribuam sentidos aos estudos e ao trabalho, que tenham esperança em relação ao futuro, que se sintam apoiados pela família, escola e sociedade. Que sejam protagonistas na construção de suas vidas e carreiras, no enfrentamento aos complexos desafios da contemporaneidade.

Programas que focalizam a competência-chave projeto de vida estão sendo implantados no Brasil em diversos estados. Destaca-se nesta oportunidade o Programa de Ensino Integral (PEI) (Pereira, 2020; Pereira & Ribeiro, 2019) e o Programa Inova Educação, ambos no contexto da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (Longo & Succi, 2021). Na prática, as escolas do estado de São Paulo inseriram três componentes curriculares: (a) projeto de vida, (b) tecnologias e invocação, e (c) eletivas. No que se refere ao

componente curricular projeto de vida no currículo paulista, a equipe da Secretaria Educação do Estado de São Paulo tem investido na capacitação dos professores e na preparação de material didático. O material é embasado na educação para a vida e para os valores humanos, como apontado anteriormente, em uma perspectiva de favorecer ao estudante a possibilidade de refletir e de projetar os seus objetivos pessoais e profissionais com base em seus sonhos (Longo & Succi, 2021), realidade e possibilidades. De acordo com as referidas autoras, o projeto de vida dos estudantes constitui a mola propulsora que se articula e integra com os demais componentes curriculares, visando assegurar aos estudantes a formação acadêmica de excelência, a formação de competências para o século XXI e a formação para a vida. Além do entendimento de projeto de vida como uma das competências previstas na BNCC, é necessário entender o conceito de forma a subsidiar as práticas.

Conclusões

Este capítulo objetivou propiciar reflexões sobre o papel da orientação profissional, da educação para a carreira e do projeto de vida como estratégias de intervenção favorecedoras da preparação dos jovens para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O texto percorreu a história da orientação profissional, no Brasil, em uma breve linha do tempo, com uma seleção intencional de registros históricos, mostrando um campo teórico e prático que se desenvolveu na interface entre três grandes áreas do conhecimento: educação, psicologia e trabalho. A Figura 1 exemplifica como pensamos a articulação das temáticas tratadas neste capítulo.

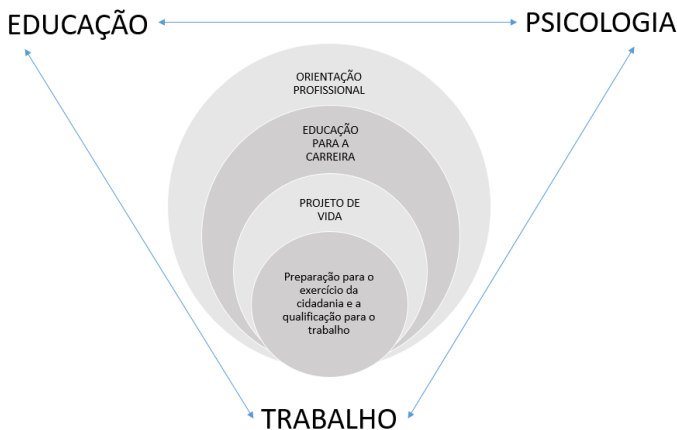


Figura 1

Representação gráfica da articulação entre grandes áreas do conhecimento e práticas de desenvolvimento de carreira.

Nessas áreas, os conceitos orientação profissional, educação para a carreira e projeto de vida se assemelham, se complementam ou se diferenciam? A área da orientação profissional, ou de carreira, como é denominada internacionalmente, é entendida como um domínio amplo do conhecimento teórico e prático. No Brasil, desenvolveu-se mais como práticas e estudos no domínio da psicologia, como modalidade de intervenção em pequenos grupos ou no atendimento individual em clínicas e escolas privadas. Está presente em cursos de graduação e pós-graduação em psicologia e em cursos de formação de curta e longa duração. Tradicionalmente, as intervenções focalizavam mais os adolescentes em situação de vestibular e os estudantes universitários, investigando temáticas mais direcionadas a esses contextos. Mais recentemente, as práticas se voltam, também, para a população adulta, a diversidade (cultural, étnico-racial, de gênero, e de orientação sexual) e a interseccionalidade, em diferentes cenários e contextos, como mostram alguns capítulos deste livro. Na figura, o campo da orientação profissional é apresentado como um espaço original no qual se insere a educação para a carreira, entendida como uma

modalidade de intervenção educacional que visa contribuir com a educação no sentido de se pensar em estratégias que possam auxiliar os alunos a atribuírem sentidos aos estudos e ao trabalho, desenvolvendo habilidades para a vida, trabalho e carreira. Por sua vez, projeto de vida é entendido como um tema desenvolvido nas estratégias de intervenção em psicologia, realizadas entre 5 a 12 sessões (Melo-Silva & Jacquemim, 2001) e que focalizam também outras temáticas, como por exemplo, autoconhecimento, conhecimento dos cursos e das profissões, do mundo do trabalho, influências familiares, dos grupos e das mídias, vestibular, métodos de estudos, escolhas, entre outras temáticas.

Os profissionais com a formação em psicologia se desenvolvem para atuar no campo da educação, seja em psicologia educacional e escolar, em muitas atribuições, seja especificamente em orientação profissional. O psicólogo escolar, entre outras funções, “desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho” (Conselho Federal de Psicologia, 1992). Psicólogos também se especializam, exclusivamente em orientação profissional e de carreira, abrindo um leque amplo de possibilidades de intervenções, de maior ou menor duração, em diferentes cenários e contextos.

Enquanto na área da educação, projeto de vida é um componente curricular, desenvolvido durante o ano letivo, em horário de aula, como ação do professor que recebe treinamento e materiais didáticos. Cabe indagarmos se chegou o momento histórico da reaproximação da educação e da psicologia neste domínio, de uma articulação entre as duas áreas para formação integral dos estudantes da educação básica. Quais as vantagens, contradições e desafios para realizar esta articulação?

A exclusividade da orientação profissional na área da psicologia, com foco no projeto de vida, mostra as vantagens das intervenções individuais e/ou em pequenos grupos, com tradição e

formação de profissionais na graduação ou na educação continuada e permanente. Como contradição, registra-se o pouco tempo de dedicação ao tema e, sobretudo, a ausência da universalização do atendimento. Para que uma política pública seja eficaz, é preciso ser universal. No âmbito da política pública para serviços de psicologia na educação básica, a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, prevê que as redes públicas de educação básica contem com serviços da psicologia e do serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educacionais. Tais profissionais devem compor as equipes multidisciplinares na condição de profissionais da educação. No âmbito das políticas públicas em orientação profissional há o Projeto de Lei 5053/2016, originado do PLS 426/2015 e aprovado pelo Senado Federal, que propõe instituir a oferta de serviços de Orientação profissional especializado na educação básica. Esse Projeto de Lei é apoiado pela ABRAOPC, pois representa um avanço relevante em relação aos projetos anteriores e está em sintonia com a produção do conhecimento contemporâneo, apresentando viabilidade técnica e política.

Por sua vez, projeto de vida como componente curricular, no contexto da educação, está inserido na BNCC, como apontado anteriormente, visando à formação integral do estudante. Observa-se vantagem promissora do alcance em larga escala das reflexões entre e com os alunos sobre o futuro, o vir a ser. A inserção da temática projeto de vida na educação básica é, indubitavelmente, relevante e de amplo alcance. As contradições apresentadas se referem à falta de preparo dos educadores, mesmo com treinamento e material didático, que podem ser considerados insuficientes, uma vez que os professores têm outras atribuições. Observa-se, em algumas escolas, falta de professores para esse componente curricular e para disciplinas regulares. Outro problema é o movimento de oposição de professores à Reforma do Ensino Médio, por considerarem que houve pouco debate com a categoria, além dos inúmeros problemas na implantação.

Independente dos problemas, dos contextos e da formação do profissional de quem realizará a prática, o desafio é promover o exercício pleno da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho no modo de produção capitalista digital, sem cair na na armadilha da ideologia neoliberal, do tipo adaptativa e repressiva. A formação dos profissionais requer educação permanente para lidar com os desafios de suas atividades profissionais, com os desafios colocados para os clientes e/ou alunos e comos desafios de um mundo mutável e complexo.

Retomando a pergunta: em que os três conceitos se assemelham? Quando utilizados para definir práticas, se assemelham no objetivo de auxiliar pessoas a se desenvolverem integralmente, como cidadãos e trabalhadores, para que tomem decisões conscientes e autônomas sobre os estudos e a carreira, com perspectiva de futuro e de trabalho e renda dignos. Assim, os três conceitos, se aplicados como prática, têm como meta facilitar a preparação das pessoas para o bem-estar, o exercício pleno da cidadania, a qualificação para o trabalho. Nessa direção, alinha-se ao oitavo objetivo da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), Trabalho decente e crescimento econômico, que visa “promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos” (Nações Unidas Brasil, 2023). Políticas públicas nas áreas de educação, formação e emprego (trabalho decente) são necessárias para a implantação de programas, serviços ou componentes curriculares na educação básica, como ponto de partida, e a seguir monitoramento e avaliação das práticas.

Assim, além das crianças e jovens, em continuidade, adultos e grupos específicos de trabalhadores e desempregados necessitam de ofertas de serviços de carreira ao longo da vida. Se o país define como objetivo para o progresso: a educação qualificada para todos, o desenvolvimento econômico com justiça distributiva, e o trabalho e renda dignos para a população economicamente ativa; o alcance desses objetivos, indubitavelmente, resultarão no exercício da cidadania, bem-estar da população, promoção da saúde coletiva,

proteção da natureza e progresso da Nação. Sem educação, não há futuro. Sem trabalho decente, não há dignidade. Sem crescimento econômico e distribuição de renda, não há justiça social. Sem saúde e cuidado com o meio ambiente, não há vida. Cuidar das pessoas e do ambiente é responsabilidade de cada cidadão, cada profissional e de toda a sociedade.

Sugestões de leitura básica

- Coscioni, V. (2021). *A comprehensive theory of life projects* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Coscioni, V. (2021). Teoria compreensiva dos projetos de vida: Contributos para a educação básica. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 22(2), 241-253. https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/RBOP_22-a11v22n2.pdf
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 12(1), 37-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006
- Munhoz, I. M. S., Melo-Silva, L. L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: Pistas para intervenções na educação básica. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 41-63). Artmed.

Referências

- Akkermans, J., & Kubasch, S. (2017). #Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International*, 586-627. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2017-0143>
- Altino, L., & Martins, B. (2022). *Recuo de matrícula de jovens no Ensino Superior escancara falhas na política de educação, veja números.*

- <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/11/recuo-de-matriculas-de-jovens-no-ensino-superior-escancara-falhas-na-politica-de-educacao-veja-numeros.ghtml>
- André, S. (2021). Projeto de vida: Sob o signo da reinvenção da escola. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 22(2), 227-232. https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/RBOP_22-a09v22n2.pdf
- Araújo, U. F. (2009). Apresentação à edição brasileira. In W. Damon (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Summus.
- Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projeto de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Banco Mundial. (2018). *Competências e empregos: uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas*. Grupo Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/Síntese-de-constatações-conclusões-e-recomendações-de-políticas>
- Brasil Do Futuro. Gabinete da Transição. (2022). Radiografia do desmonte do Estado e das políticas públicas. In: *Gabinete de Transição Governamental: Relatório final* (pp. 11-30). <https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/>
- Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica*. Cortez.
- Carvalho, M. M. M. Y. (1995). *Orientação profissional em grupo: Teoria e técnica*. Editorial Psi.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/CON1988_05.10.1988/ind.asp
- Coscioni, V. (2021a). *A comprehensive theory of life projects* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Coimbra.

- Coscioni, V. (2021b). Teoria compreensiva dos projetos de vida: Contributos para a educação básica. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 22(2), 241-253. https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/RBOP_22-a11v22n2.pdf
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Summus.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281-292. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Feretti, C. J. (1988). *Uma nova proposta em Orientação profissional*. Cortez.
- Ferretti, C. J.; Zibas, D. M. L.; Madeira, F. R.; & Franco, M. L. P. B. (1994). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Vozes.
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In K. B. Hoyt, *Career education: History and future* (pp. 3-74). National Career Development Association.
- Lei No. 4024. (1961, 20 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Lei No. 5692. (1971, 11 de agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009
- Lei No. 4119. (1962, 27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm
- Lei No. 8069. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

- Lei No. 9394.* (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaoorigin-al-1-pl.html>
- Lei No. 13415.* (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis No. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Longo, C. M. T., Succi, S. C., & Cardoso, V. P. D. (2021). A elaboração do material didático Projeto de vida: Relato de uma experiência. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 22(2), 233-239. https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/RBOP_22-a10v22n2.pdf
- Machado, N. J. (2006). *Educação: Projetos e valores* (6a. ed., Coleção Ensaio Transversais). Escrituras.
- Melo-Silva, L. L. (2021). Orientação profissional no Brasil: da legislação às práticas no campo da educação. *Orientación y Sociedad*, 21(2), 1-23.
- Melo-Silva, L. L., & Jacquemim, A. (2001). *Intervenção em orientação vocacional / profissional: Avaliando resultados e processos*. Vetor.
- Melo-Silva, L. L., Munhoz, I. M. S., & Leal, M. S. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação profissional*, 20(1), 3-18. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v20n1/02.pdf>
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Resolução No. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

- Ensino Médio. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para a carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 291-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200012>
- Munhoz, I. M. S., Melo-Silva, L. L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: Pistas para intervenções na educação básica. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 41-63). Artmed.
- Nações Unidas Brasil. (2023). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Pereira, O. C. N. (2020). Políticas públicas de orientação profissional na educação básica: O projeto de vida no Programa Ensino Integral e no Programa Inova Educação. In M. C. P. Lassance, & R. A. M. Ambiel (Orgs.), *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira* (pp. 152-157). ABOP.
- Pereira, O. C. N., & Ribeiro, M. A. (2019). Políticas públicas de orientação profissional: Uma análise socioconstrucionista sobre a construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI). In M. P. Cordeiro, M. F. A. Lara, H. A. Aragusuku, & R. L. A. Maia (Orgs.), *Pesquisa em psicologia e políticas públicas: Diálogos na pós-graduação* (Vol. 1, pp. 189-209). IPUSP.
- Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: Estudo crítico da situação no Brasil* (2a. ed.). Loyola.
- Rosas, P. (1995). *Mira Y López: 30 anos depois*. Vetor.

- Ribeiro, M. A. (2011). Uma proposta de guia terminológico. In M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva. *Compêndio de Orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos, clássicos e modernos*. Vetor.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (p. 455-473). Quarteto.
- Super, D. E. (1963). Toward Making Self Concept Theory Operational. In D. E. Super, R. Starishevsky, e N. Matlin (Orgs.), *Career Development: Self-concept theory*, (pp. 17-31). New York: College Entrance Examination Board.
- Todos Pela Educação. (2022). *Quatro anos de descaso com a Educação*. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/>

Agradecimento. A autora agradece à Professora Doutora Maria Célia Pacheco Lassance pela valiosa colaboração com relevantes reflexões e aprimoramento.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA, NO TRABALHO E NA CARREIRA

(Lucy Leal Melo-Silva, Marcela de Moura Franco Barbosa,
Amanda Espagolla Santos e Mara de Souza Leal)

Highlights

- O desenvolvimento da carreira se dá ao longo da vida tal qual o desenvolvimento humano.
- O desenvolvimento socioemocional constitui a matriz para o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas, laborais e de carreira.
- Variáveis socioemocionais têm se mostrado preditoras do sucesso acadêmico e profissional.
- Competências e habilidades socioemocionais são tão importantes e necessárias quanto as cognitivas e as técnicas, pois favorecem o processo de aprendizagem, o desempenho e o sucesso acadêmico.
- Competências e habilidades socioemocionais têm papel importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, apresentando impactos positivos nas relações sociais e no trabalho, favorecendo maiores índices de adaptabilidade de carreira, de engajamento e de empregabilidade.

Introdução

Crianças e adolescentes ouvem sempre a pergunta: o que você vai ser quando crescer? A resposta vai depender das características pessoais e dos contextos familiares, sociais e educativos nos quais a criança e o adolescente se desenvolvem. Independente da classe social, tendem a mencionar profissões ou ocupações no plano da fantasia e, posteriormente, com alguma base nos interesses (Super, 1957). Questões de escolha profissional são colocadas aos estudantes, sobretudo nos momentos de: (a) transição entre etapas do ciclo educativo, em continuidade aos estudos; ou (b) transição escola-trabalho, visando à inserção no mundo do trabalho.

No domínio da orientação profissional e de carreira, a escolha profissional é compreendida como produto da experiência passada, das circunstâncias presentes e das perspectivas de futuro (Lassance et al., 2011). Cabe indagar se todas as pessoas são totalmente livres para “escolher”. De acordo com Ferretti (1988), há graus de liberdade maiores ou menores de escolha, dependendo das condições materiais, educacionais e intelectuais.

Decisões sobre carreira são tomadas em diferentes momentos do ciclo evolutivo, ao longo da vida (Lassance et al., 2011). A fim de tratar da temática desenvolvimento de carreira considera-se relevante, para fins deste capítulo, destacar a Teoria de Carreira de Super (1957), reconhecidamente de importância global, que se alicerça em três segmentos: o do desenvolvimento, o do autoconceito e o contextual. O segmento do desenvolvimento “descreve como as pessoas constroem e negociam suas vidas de trabalho e especificam tarefas previsíveis e comportamentos de enfrentamento que encontram ao desenvolver suas carreiras” (Lassance et al., 2011, p. 147). Neste processo, constitui-se tarefa primordial do orientador profissional ou conselheiro de carreira o auxílio a alunos ou clientes na “antecipação de tarefas evolutivas, na formação de atitudes e competências em tomada de decisão e no engajamento em comportamentos de *coping* vocacional realistas”

(Lassance et al., 2011, p. 147). O autoconceito é definido como um quadro do *self* em um papel, situação, ou posição, desempenhando um conjunto de funções, em uma rede de relações” (Super, 1963, p. 18). Por seu dinamismo e relação com o contexto de vida, o autoconceito é atualizado nas escolhas vocacionais e constitui eixo para possíveis intervenções de carreira. Por sua vez, o segmento contextual do desenvolvimento de carreira é descrito por meio do Modelo Arco-íris, contendo duas dimensões: temporal ou ciclo da vida (*life-span*) e espacial ou espaço da vida (*life-space*). A dimensão temporal (*life-span*) compreende uma sequência longitudinal dos estágios: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desengajamento, que implicam em realizações de tarefas mais ou menos previsíveis, que se caracterizam como demandas sociais específicas dos grupos culturais. A dimensão espacial (*life-space*) se relaciona ao contexto social e cultural no qual papéis sociais são desempenhados. São seis os papéis principais: filho/a (*child*), estudante (*student*), trabalhador (*worker*), papéis relativos às atividades de lazer ou tempo livre (*leisure*), cidadão (*citizen*), e de atividades de casa e família (*homemaker*). Ao longo da vida os papéis adquirem saliência, a depender do momento alguns são mais centrais ou mais periféricos ou inexistentes. Os papéis são aprendidos e desempenhados em diferentes contextos e cenários: no lar, na escola, na comunidade e no trabalho. Assim, o desenvolvimento da carreira se dá ao longo da vida tal qual o desenvolvimento humano.

Ao abordar o desenvolvimento humano e o de carreira, cumpre tratar também do desenvolvimento socioemocional. A literatura deste século tem mostrado que o desenvolvimento socioemocional constitui base para o desenvolvimento de competências de carreira (Gondim et al., 2014; Liu et al., 2019). Ou seja, as competências e habilidades socioemocionais têm se mostrado como preditoras do sucesso profissional (Bhati, 2022; Macêdo, 2018), maiores índices de engajamento (Nilforooshan & Salimi, 2016), de adaptabilidade de carreira (İspir et al., 2019; Vashisht et al., 2021) e de empregabilidade (Díaz et al., 2022;

Loayza et al., 2021). Essas evidências científicas justificam a ativação de tais competências ou habilidades em todos os níveis da educação, sobretudo a básica, visando a qualidade de vida das pessoas em contextos educativos, formativos, de trabalho e da vida em coletividade, contribuindo com a promoção da saúde da população e com um projeto de nação sustentável em direção ao avanço no processo civilizatório.

Este capítulo almeja propiciar reflexões articuladas com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Trata-se do ODS 4 (Educação de Qualidade), especificamente o objetivo 4.7:

Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

A educação, sobretudo a básica, exerce papel fundamental na formação e no desenvolvimento humano, na preparação das futuras gerações de jovens e adultos. A escola constitui o espaço apropriado para o desenvolvimento de múltiplas competências dos estudantes, sejam elas cognitivas, técnicas ou socioemocionais. Especificamente, sobre as competências socioemocionais houve avanço científico considerável, de acordo com Settel e Alves (2021).

O desenvolvimento socioemocional é compreendido, como contínuo na vida humana, com diferentes componentes: intelectual, afetivo (emocional) e social. Este capítulo focaliza a vertente socioemocional. Em diversos estudos de revisão da literatura sobre o termo sociemocional, notam-se diferentes terminologias utilizadas para abordar este conteúdo, a depender da perspectiva científica. Os componentes cognitivos, emocionais e sociais mais comumente destacados nos estudos são: inteligência,

competências (recursos, potenciais humanos), habilidades (utilização dos recursos humanos, exercitação dos recursos, desempenho derivado do treinamento em atividades). Os termos competências e habilidades, como adjetivos, aparecem juntos ou separados. Por sua vez, o conceito socioemocional também surge na literatura grafado como “social e emocional”, “emocional e social” ou em um único termo “socioemocional”, com ou sem hífen¹. Portanto, observa-se o surgimento, ao longo do tempo, de diferentes terminologias para abarcar componentes similares do desenvolvimento. A proposta do capítulo é reunir algumas evidências empíricas sobre a influência de componentes socioemocionais, preferencialmente denominados como competências e habilidades, na formação acadêmica (em todos os níveis) e no exercício profissional. Assim, este capítulo procura apresentar indicadores relativos aos impactos das competências e habilidades socioemocionais na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. O capítulo se organiza em quatro seções ou eixos temáticos: (a) competências e habilidades - definições conceituais; (b) terminologias sobre “competências e habilidades socioemocionais”; (c) impactos das competências e habilidades socioemocionais na formação acadêmica; e (d) impactos das competências e habilidades socioemocionais no trabalho e na carreira. Não se trata de um capítulo exaustivo sobre os temas abordados, mas um ensaio que visa estimular estudos teóricos, aplicados e do tipo estado da arte, visando a maior clarificação conceitual para investigações e práticas na área.

Competências e habilidades: definições

Competências e habilidades são conceitos-chave para este capítulo. Assume-se que as *competências* são recursos, ou seja,

¹ Recomendamos, para estudos de revisão da literatura, o uso do termo com as seguintes grafias no idioma inglês: (“emotional and social” OR “social and emotional” OR “social-emotional” OR “socio-emotional” OR “socioemotional”).

potencial humano, e que as *habilidades* representam o resultado da utilização destes recursos, sua exercitação, gerando um determinado desempenho derivado do treinamento em atividades.

O que se entende por competência? O termo *competência* entrou para a pauta das discussões no universo acadêmico e profissional “associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)” (Fleury & Fleury, 2001, p. 184). Assim, competência é, em linhas gerais, definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais).

A *competência* pode ser considerada um traço ou característica pessoal que se relaciona com um desempenho superior em determinada tarefa ou situação. Nesse sentido, McClelland (1973) propôs, há 50 anos, a avaliação das competências em vez de “inteligência”. *Competências* também são consideradas habilidades em ação, sendo influenciadas pelos recursos individuais e o contexto (Fleury & Fleury, 2004). As *competências* se referem ao saber agir, mobilizar recursos, integrar conhecimentos complexos e múltiplos, capacidade de aprendizagem, de relacionamento interpessoal, responsabilidade e visão estratégica. Para Le Boterf (2005), a *competência* é a capacidade de aplicação das aptidões ou habilidades, sendo definida em termos de ação em uma atividade ou contexto profissional: (a) saber fazer –executar ações, aplicar e respeitar instruções–; (b) saber agir –tomar decisões, ter iniciativa, fazer escolhas e correr riscos diante às eventualidades–; e (c) saber interagir –comunicar-se e relacionar-se com outras pessoas.

O que se entende por habilidades? Em geral, as *habilidades* são consideradas parte das *competências*. Ou seja, a competência é formada por diversas *habilidades*. Entretanto, uma *habilidade* não é unicamente parte de apenas uma competência, uma vez que a mesma pode contribuir para a formação de diversas competências. Por exemplo, a competência: “resolver problemas matemáticos”, requer as seguintes *habilidades*: “calcular, ler, interpretar, tomar

decisões, responder por escrito, entre outras” (Macedo, 2005). Essas *habilidades* são algumas das necessárias para resolver problemas matemáticos, porém não são as únicas e também podem ser requeridas para desenvolver outros tipos de *competências*.

Nesse sentido, as *habilidades* são decorrentes das competências adquiridas e estão associadas ao ‘saber fazer’. É possível sempre aperfeiçoá-las e articulá-las com outras (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 1999). Possuí-las demonstra certa facilidade e conhecimento em alguma informação, porém não necessariamente implica ter alguma competência. Para isso acontecer, é necessário investir na sua aprendizagem e desenvolvimento. Salienta-se que pessoas diferentes podem ter *habilidades* semelhantes, porém com níveis de facilidades/dificuldades distintas para adquirir um bom nível de competência (Carroll, 1993). Elaboradas as sínteses dos conceitos competências e habilidades, a seguir, focalizam-se as competências e habilidades socioemocionais.

Terminologias sobre “competências e habilidades socioemocionais”

Nota-se a coexistência dos termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais, ainda que os autores possam ser os mesmos com publicações em diferentes momentos. As *competências socioemocionais* são estudadas em diversos âmbitos educacionais e organizacionais. Diferentes nomenclaturas são usadas para abordar este conteúdo, como competências não cognitivas, socioafetivas, pessoais, competências do século XXI, aprendizagem socioemocional, entre outros (Santos & Primi, 2014).

O termo *aprendizagem socioemocional* é utilizado pela organização norte-americana Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2015) (<http://www.casel.org>), na implementação de ações que visam integrar o aprendizado

socioemocional nos currículos escolares da educação básica, baseado em evidências. A CASEL (2015) contribui com uma teoria promissora e um modelo para intervenções. A missão da organização é apoiar crianças e adultos objetivando criar um mundo mais inclusivo, justo e equitativo. Na literatura também é possível encontrar o termo *inteligência socioemocional*, compreendida como um conjunto de habilidades que são desenvolvidas e aprendidas de maneira direta, explícita e/ou implicitamente (Bar-On, 2006; Salovey et al., 2004). Por sua vez, a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015) utiliza o termo *competências socioemocionais*, enfatizando a importância de desenvolvê-las, uma vez que se abrem novas perspectivas às gerações atuais e futuras, principalmente no que se refere ao bem-estar social e emocional. No contexto brasileiro, cumpre destacar a relevância das iniciativas do Instituto Ayrton Senna (IAS) na produção do conhecimento e de práticas inovadoras que focalizam as *habilidades socioemocionais*. Nesse sentido, o IAS se dedica à criação de instrumentos com o objetivo de apoiar políticas públicas (Santos & Primi, 2014).

Afinal, o que são *competências e habilidades socioemocionais*? Em resumo, as *competências socioemocionais* podem ser entendidas como a capacidade que o indivíduo tem de tomar decisões conscientes, realizar tarefas de maneira assertiva, com adequada regulação emocional para resolver problemas e lidar com desafios e imprevistos. Também estão associadas ao bom relacionamento interpessoal, de maneira que o indivíduo consiga se adaptar-se às diversas pessoas, ideias, culturas, ambientes e situações. Tais competências, portanto, estão ligadas ao crescimento e desenvolvimento saudável ao longo da vida, bem como ao aumento dos índices de bem-estar pessoal e da qualidade das relações sociais (Boyatzis, 2019). Para Saarni (2002), as *competências socioemocionais* são aspectos que envolvem o emocional e o social, fatores importantes para o desenvolvimento humano. Potencialmente, elas possibilitam a melhor relação de uns com os outros, a autonomia nas decisões de forma responsável e segura.

Também possibilitam que os indivíduos possam lidar com seus sentimentos e situações conflitantes de forma positiva e eficaz. Elevado nível de *competências socioemocionais* aumenta a chance de sucesso acadêmico, de adaptação ao ambiente externo, favorecendo o enfrentamento positivo das adversidades e situações de estresse. Pode diminuir a frequência de comportamentos agressivos e aumentar a ocorrência de relações mais saudáveis (García-Sancho et al., 2014). No âmbito da Psicologia Organizacional e do Trabalho, Gondim et al. (2014) definem as *competências socioemocionais* como um conjunto de saberes (conhecimento), de fazeres (prática) e de intenções (atitudes e valores), como ser perseverante, responsável e cooperativo. Tais competências podem trazer impactos positivos no bem-estar individual e coletivo, na construção do projeto de vida e no enfrentamento de sentimentos negativos (Santos & Primi, 2014).

As *habilidades socioemocionais*, por sua vez, são expressas por meio de pensamentos, sentimentos e comportamentos e podem ser desenvolvidas ao longo da vida por meio de aprendizagens formais e informais (De Fruyt et al., 2015). Elevados níveis de habilidades socioemocionais no cotidiano aumentam a probabilidade de sucesso no desempenho acadêmico, na saúde e bem-estar, em satisfação profissional e bons relacionamentos interpessoais (Córdova Pena et al., 2020). O uso do termo *socioemocional* associado às habilidades se refere ao dinamismo dessa variável, em constante modificação e desenvolvimento a partir de relações interpessoais e de como são percebidas, sentidas e interpretadas as interações do indivíduo nas diversas situações, como destacam Marin et al. (2017). Por isso, as *habilidades socioemocionais* podem ser objeto de intervenção específica, objetivando melhor funcionalidade do indivíduo.

Neste capítulo utiliza-se o termo “competências e habilidades socioemocionais”, de forma complementar e indissociável. Reafirma-se o emprego do termo competência como potencial humano, e do termo habilidade como a utilização dos recursos

humanos no bom desempenho de alguma atividade, derivado de treinamento.

O capítulo focaliza as competências e habilidades socioemocionais das pessoas e seu impacto no contexto acadêmico e do trabalho, identificadas em dois levantamentos da literatura. A seleção dos artigos apresentados neste capítulo foi extraída de um conjunto de estudos de revisão da literatura realizado pelo grupo de pesquisa das autoras: (a) um sobre competências e habilidades socioemocionais (Leal, 2019), com amostras da educação básica; e (b) outro estudo sobre correlatos, antecedentes e consequentes das competências socioemocionais em amostras da educação superior, encontra-se submetido à publicação. Foram encontradas publicações do período 2001 a 2022. As seções subsequentes estão organizadas em dois eixos temáticos, um sobre efeitos das competências e habilidades socioemocionais na formação acadêmica e, o outro, sobre seus impactos no trabalho e na carreira. Além dessa organização, a análise das evidências empíricas advindas de 43 artigos selecionados foi feita em dois períodos de 11 anos cada: 2001-2011 e 2012-2022, ou seja, em dois conjuntos de artigos em cada eixo. A organização em dois períodos cumpre a função de proceder a uma análise comparativa das tendências, as do início deste século e as mais atuais. Os estudos são apresentados, em cada seção, na sequência cronológica das publicações.

Impactos das competências e habilidades socioemocionais sobre a formação acadêmica

No primeiro período pesquisado (2001-2011) foram identificadas investigações (n=4) que utilizaram os conceitos: inteligência social, inteligência socioemocional, habilidade social e competência social como variáveis representativas das competências e habilidades socioemocionais. Assim, observam-se estudos sobre inteligências (componentes: social e socioemocional), competência (componente social) e habilidade (componente

socioemocional). Os principais achados dos quatro estudos são sintetizados a seguir.

O estudo de Gil-Olarte et al. (2006) encontrou correlação média entre o nível geral de *inteligência socioemocional* e as notas finais de estudantes do ensino médio. Ainda, no âmbito acadêmico Lleras (2008) evidenciou que a *habilidade social* contribuiu para o aumento da escolaridade. Por sua vez, o estudo de Tanakinci e Yildirim (2010) também procurou examinar as implicações do potencial de *inteligência social* no desempenho acadêmico. Esses pesquisadores constataram positiva e direta associação entre nível de *inteligência social* e realização acadêmica dos estudantes, destacando o sucesso acadêmico. Outro estudo no contexto educacional foi realizado por Cardoso e Veríssimo (2010), com crianças da educação básica, evidenciando forte relação entre competência acadêmica e *competência social*. Os autores verificaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentavam nível inferior de habilidades sociais e referiam mais problemas de comportamento do que os alunos com maior competência acadêmica.

Em síntese, os quatro estudos, independente dos conceitos empregados, mostram impactos positivos no aumento da escolaridade, na competência e desempenho acadêmicos, no rendimento acadêmico expresso em notas, na realização e sucesso acadêmicos. Ao final do período analisado, um estudo mostra impactos na prevenção aos problemas de aprendizagem e de comportamento. As investigações retratam fenômenos que constituem as preocupações de investigadores que têm direcionado seus estudos para questões da educação e da formação acadêmica em todos os níveis.

No segundo período aqui pesquisado (2012-2022), observou-se aumento no número de publicações (n=13) sobre as temáticas investigadas. Os três conceitos presentes neste conjunto de artigos são: inteligência (social, emocional e socioemocional), competência (social e socioemocional), e habilidade (social e e socioemocional). Os principais achados dos 13 estudos são brevemente sintetizados a seguir.

O estudo de Cruz Martínez et al. (2012) reitera a contribuição que a *inteligência emocional* apresenta no rendimento acadêmico, demonstrando correlação direta e positiva entre os dois constructos em uma amostra de estudantes de engenharia. A intervenção realizada por Castillo Gualda et al. (2013), que utiliza o termo *inteligência emocional*, objetivou verificar efeitos do programa interno sobre a agressão e empatia em 590 estudantes adolescentes provenientes de oito escolas públicas da Espanha. Os resultados mostraram que os estudantes do grupo de intervenção apresentaram menores níveis de agressão verbal e física, raiva, hostilidade e estresse pessoal quando comparados ao grupo controle. Por sua vez, o estudo de Caluz (2018) mostrou que as *habilidades socioemocionais* “Conscienciosidade” e “Amabilidade” aumentaram a chance de o aluno persistir no estudo, enquanto a “Extroversão” reduziu essa probabilidade. A revisão de literatura de Santos et al. (2018) mostrou que as *competências socioemocionais* podem auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, promover o sucesso escolar, prevenir problemas de aprendizagem e de insucesso acadêmico. Também podem melhorar a constância e horas de estudo, bem como favorecer a diminuição do abandono escolar.

A habilidade social de autoafirmação na expressão de sentimento positivo melhorou os escores de adaptação acadêmica (Soares et al., 2019). O estudo de Maisch (2019) apontou que a *habilidade socioemocional* “abertura às novas experiências” mostrou-se mais influente que as variáveis cognitivas, apresentando predição de 14,9% do desempenho acadêmico em Matemática. Segundo o estudo de Nakano et al. (2019), realizado com 362 estudantes brasileiros da terceira e da quinta série do ensino fundamental, as *competências socioemocionais* apresentam correlações positivas com o nível de inteligência, o que demonstra a necessidade, segundo os autores, de estimular o desenvolvimento destas no contexto escolar.

Um exemplo dos benefícios do desenvolvimento das *competências sociais* é o programa implementado por Martín-Criado e Casas (2019), com adolescentes. Esta intervenção se mostrou

eficaz para o desenvolvimento das competências sociais e para a redução do bullying e do cyberbullying entre os estudantes.

O termo *inteligência emocional* tem sido utilizado por alguns autores em investigações relativas ao efeito de componentes socioemocionais no desempenho acadêmico, como o estudo de Mariño (2020) com adolescentes. Os autores identificaram correlação positiva média e inversa entre os níveis de *inteligência emocional* e o estresse acadêmico. O estudo de Sampaio et al. (2020), também realizado com adolescentes, mostrou que a *competência emocional* explicou 34% da variância do envolvimento dos alunos com a escola, evidenciando sua importância na adaptação eficaz.

Já a revisão de literatura de Sousa et al. (2022), com foco em estudantes universitários, mostrou que as *competências emocionais* estão associadas a melhores resultados acadêmicos e altos níveis de *inteligência emocional*. No estudo de Flores et al. (2022) a *inteligência social* se apresentou fortemente correlacionada com a convivência escolar, contribuindo para o clima escolar, práticas educativas e resolução de conflitos. Por fim, as *habilidades sociais* também se correlacionam à aprendizagem de disciplinas, como é mostrado no estudo de Martins e Pinto (2022). Eles avaliaram crianças e encontraram correlações significativas e positivas entre a *habilidade social* de responsabilidade e as competências acadêmicas de escrita e aritmética. A habilidade social de assertividade também se correlacionou com as competências de escrita e leitura. Ambas apresentaram influência positiva sobre o desempenho acadêmico geral.

Em síntese, como mostram os estudos descritos anteriormente, são observados impactos das competências e habilidades socioemocionais no rendimento e desempenho acadêmico, sobretudo em matemática, leitura e escrita. Observa-se que o escopo das investigações se amplia, tratando do insucesso acadêmico, da prevenção aos problemas de aprendizagem e diminuição do abandono escolar. Impactos também são observados na convivência escolar, no clima escolar, práticas educativas e resolução de conflitos. Notam-se trabalhos que

focalizaram a influência das competências e habilidades socioemocionais na adaptação acadêmica, estresse, problemas de comportamento (como agressão verbal e física, raiva, hostilidade e estresse pessoal), incluindo temas contemporâneos como bullying e cyberbullying. Assim, além das variáveis acadêmicas (desempenho, aprendizagem, sucesso/insucesso), que têm sido foco de investigações no campo da formação acadêmica, as investigações sobre a temática socioemocional passam a abranger, também, problemas comportamentais (raiva, hostilidade e estresse pessoal, bullying e cyberbullying).

Impactos das competências e habilidades socioemocionais no trabalho e na carreira

Replicando o esquema realizado anteriormente, tomou-se inicialmente em análise as publicações identificadas (n=4) no primeiro período (2001-2011). Elas utilizam os conceitos: inteligência (emocional e socioemocional) e habilidade (social e socioemocional). O termo competência não apareceu neste conjunto de estudos. Os principais achados dos quatro estudos são sintetizados a seguir.

Trevisan e Trevisan (2001) pesquisaram as contribuições das *habilidades emocionais* para o sucesso profissional. Constataram que tais habilidades tornam o trabalhador mais confiável, seguro de si e flexível aos diversos ambientes, pessoas e situações. Afirmaram que estas habilidades auxiliam na compreensão dos sentimentos próprios e dos outros, tornando o clima organizacional mais agradável. Profissionais com maior *habilidade emocional* ainda podem ter maior desempenho e produtividade, bem como maior satisfação e sucesso profissional. A investigação de Pereira et al. (2004) com técnicos em segurança do trabalho encontrou que possuir bom nível de *habilidades sociais* ajudava os trabalhadores a lidarem e se comunicarem melhor com diversos níveis hierárquicos, inclusive com melhor interação social com outras

peessoas. Cobêro et al. (2006), por sua vez, averiguou que trabalhadores que possuem *inteligência emocional* bem desenvolvida tendem a apresentar bom desempenho no trabalho. Por princípio, as habilidades envolvidas na *inteligência emocional* ajudam o indivíduo a lidar consigo mesmo e com os outros, a resolver problemas complexos, a entender as informações sobre o mundo trazidas pelas emoções e as gerenciar em si e nos outros. Wessel et al. (2008) investigaram a *inteligência socioemocional* de estudantes em programas formativos de enfermagem, fisioterapia e ciências da saúde. Ao fim do estudo, constataram relações positivas entre o nível de *inteligência socioemocional* e a função de liderança no exercício profissional.

Em síntese, as evidências empíricas dessas investigações mostram impactos positivos dos componentes socioemocionais sobre o desempenho no trabalho, com maior produtividade, maior satisfação e sucesso profissional. Foi constatada a melhoria na comunicação dos trabalhadores em diversos níveis hierárquicos. Os impactos positivos também foram encontrados nos índices de resolução de problemas complexos, no entendimento das informações sobre o mundo e capacidade de liderança no contexto do exercício profissional.

No segundo período levantado (2011-2022), as investigações (n=22) sobre componentes socioemocionais utilizaram os conceitos: inteligência (social e emocional), competência (social, emocional, socioemocional) e habilidade (social, emocional, socioemocional). Os principais achados dos 22 estudos estão sintetizados a seguir.

Com foco na *inteligência social* Beheshtifar e Roasaei (2012) mostraram que no âmbito do trabalho, o potencial sociocognitivo está fortemente associado com a capacidade de liderança, com a relação e cooperação com os outros e com a resolução de problemas em gestores. A investigação de Nogueira e Faria (2012) mostrou correlações positivas entre *competências sociais* e o autoconceito do trabalhador. Adicionalmente, o estudo de Lopes e Branco (2013) averiguou a *competência emocional* em enfermeiros da rede de cuidados continuados. Obteve, como resultado, correlações

positivas entre empatia, relacionamento em grupo, gestão das emoções e autoconsciência, automotivação, realização e gratificação profissional do público estudado. Existem evidências sugestivas de que o bom desenvolvimento da *inteligência social* pode favorecer níveis mais elevados de paciência, de cooperação, de sensibilidade, de reconhecimento, de confiança, de senso de humor, bem como melhor capacidade de resolução de problemas relacionados ao âmbito social do trabalho (Nagra, 2014). Sobre as *competências socioemocionais*, a pesquisa de Couto (2015) encontrou que a competência de liderança foi a mais requisitada nas funções diárias dos gestores de recursos humanos. Outras competências importantes foram empatia, saber ouvir, boa comunicação, tomada de decisões, planejamento, trabalho em equipe e ter visão sistêmica, que, quando bem desenvolvidas, impactam positivamente o trabalho dos gestores.

O estudo de Sá-Rodrigues et al. (2015) apontou que o desenvolvimento das *habilidades sociais* e profissionais impactaram positivamente as organizações e os trabalhadores. A eficácia individual e grupal foi aprimorada com níveis mais elevados de *habilidades sociais*, otimizando os resultados e o desempenho organizacional. De acordo com Pourghaz e Jenaabadi (2015), a *inteligência social* bem desenvolvida influenciou positivamente a absorção de conhecimento das funções de trabalho de administradores de escolas. Fonseca (2016) e Longhi (2016) demonstraram que o adequado uso do potencial de *inteligência emocional* permite maximar recursos financeiros em cargos de liderança, tornando o ambiente organizacional saudável e produtivo, além de bom desempenho das equipes. Complementarmente, Jafri et al. (2016) reforçaram a noção de que a *inteligência emocional* exerce influência positiva na resolução de problemas, facilitando o exercício criativo em funcionários de diversos níveis de duas organizações do setor público. A publicação de Porto et al. (2017) encontrou evidências de relação positiva entre *habilidades emocionais* e tomada de decisão, em uma equipe diretiva de escola. Pesquisadores de universidades de

Boston (Estados Unidos) averiguaram que trabalhadores com maior nível de *habilidades socioemocionais* apresentaram maior produtividade (Adhvaryu, 2017).

A investigação de Lathesh e Vidya (2018) demonstrou que trabalhadores com níveis elevados de *inteligência social* conseguiram adquirir novas habilidades em seu trabalho e, conseqüentemente, apresentaram melhor desempenho em suas funções laborais. Por sua vez, Rezvani et al. (2018) mostraram que o nível da *inteligência emocional*, identificado em uma equipe de trabalho de uma empresa, estava positivamente relacionado ao desempenho dos colaboradores, demonstrando que confiança e conflito na equipe atuam como variáveis mediadoras desta relação.

Outro estudo averiguou que algumas *competências socioemocionais* foram essenciais para o bem-estar emocional e para o bom desempenho profissional de funcionários de um serviço público (Macêdo, 2018). As competências identificadas neste trabalho foram: autoconsciência emocional, empatia, trabalho em grupo e relacionamento interpessoal, responsabilidade social, regulação emocional, gestão de conflitos, tomada de decisão responsável e assertividade. Um estudo realizado com CEOs da *Fortune 500* demonstrou que as *habilidades socioemocionais* são responsáveis por 75% do sucesso no trabalho (Vasanthakumari, 2019). Ainda, a pesquisa realizada pela empresa *McDonald's*, no Reino Unido, constatou que, até 2020, mais de 500.000 pessoas deixariam seus empregos por possuírem níveis reduzidos nas *habilidades socioemocionais*, consideradas importantes para o mercado de trabalho (Vasanthakumari, 2019). Em conformidade, Aqqad et al. (2019) trouxeram como resultados que a *inteligência emocional* e o estilo de gestão de conflitos foram relacionados de maneira significativa e positiva ao desempenho no trabalho.

Spader (2019) reuniu evidências de que trabalhadores da saúde de um hospital de Caxias do Sul (RS), Brasil, com boas *competências socioemocionais* apresentaram impacto positivo no exercício profissional. Do mesmo modo, Valente et al. (2020) demonstrou que professores com maiores níveis de *inteligência*

emocional mostraram níveis mais altos de eficácia docente e de manejo de sala. Outro estudo de Trevizani e Marin (2020) também demonstrou que trabalhadores com elevados índices em expressividade, percepção e regulação emocional alcançaram maior bem-estar e satisfação com o ambiente físico de trabalho.

Efeitos das *competências sociais* no trabalho foram observados no estudo de Ferreira e Amorim (2021). Os autores demonstraram resultados associados ao aumento de atitudes positivas de trabalho, como boa relação com os demais trabalhadores, melhora na resolução de problemas, boa comunicação e comportamentos proativos. Por sua vez, Bhati (2022) averiguou que profissionais que conseguem fazer uso apropriado de suas *habilidades socioemocionais* podem obter maior empregabilidade. Também facilita o trabalho em equipe, pois os profissionais conseguem exercer uma liderança assertiva, bem como lidar melhor com desafios e problemas. Bhati (2022) ressalta que *habilidades socioemocionais* são tão importantes e necessárias quanto as habilidades técnicas e cognitivas, sendo primordiais para o indivíduo se manter ou buscar um novo emprego.

Em síntese, os estudos mostram impactos positivos das competências e habilidades socioemocionais em diversas atividades: resolução de problemas, desempenho organizacional, desempenho das equipes, tomada de decisão, melhor produtividade, capacidade de liderar e de relacionar-se em grupos. No âmbito profissional, os estudos identificaram maior empregabilidade, melhor desempenho em funções laborais e maior capacitação no exercício da ocupação (por exemplo, de médicos, enfermeiros, gestores, professores, administradores de escolas, e funcionários de serviços públicos) nos casos de maiores competências e habilidades socioemocionais. No âmbito pessoal, notou-se melhoria no bem-estar e satisfação/sucesso no trabalho, elevação do autoconceito do trabalhador, criatividade, gestão das emoções. Observou-se impacto positivo no aumento dos níveis de: paciência, cooperação, sensibilidade, reconhecimento, confiança e senso de humor.

Conclusões

Este capítulo objetivou apresentar evidências empíricas dos impactos das competências e habilidades socioemocionais na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. Com base nos estudos que subsidiaram a elaboração deste capítulo, conclui-se que, independentemente do conceito utilizado (inteligência, competência ou habilidade), em suas vertentes social, emocional ou socioemocional, as investigações convergiram em apontar impactos positivos dos componentes socioemocionais para a formação acadêmica, o trabalho e a construção da carreira. Os impactos podem ser maiores ou menores, em muitas ou poucas dimensões/fatores examinados por variados instrumentos avaliativos, mas sempre presentes nas evidências empíricas.

Para aprofundamento nas investigações sobre o estado da arte, há de se considerar a permanente necessidade de estudos neste complexo campo, abordando variáveis específicas e métodos diversificados, envolvendo: (a) estudos teóricos, (b) estudos quantitativos, aplicando diferentes modelos estatísticos (de correlação, de antecedentes e consequentes), (c) estudos qualitativos e (d) estudos longitudinais. Também se faz relevante sistematizar os achados das investigações por grupos populacionais, considerando variáveis como escolaridade, sexo/gênero, classe social, etnia/raça e natureza da atividade profissional. Espera-se que este capítulo inspire investigadores a desenvolverem pesquisas científicas que ampliem a produção do conhecimento no domínio.

Além das investigações empíricas, cumpre dedicar algumas palavras em direção às práticas e às políticas públicas dedicadas a este campo. Argumenta-se que é essencial promover o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais ao longo da vida acadêmica (em todos os níveis da educação) e da vida profissional. Nesse sentido, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de tais competências e habilidades desde a

educação básica, como têm sido focalizadas nas políticas públicas e nas práticas educacionais. Como seres em desenvolvimento, o treino dos alunos na identificação das competências e habilidades socioemocionais, ao longo da vida, favorece relacionamentos saudáveis em diferentes contextos e idades. Assim, seria importante implantar práticas destinadas a incrementar o desenvolvimento socioemocional também na educação superior, etapa de preparação para o mundo adulto e do trabalho. Como apontado por Goulart et al. (2019), há lacunas sobre investigações nas transições escola-trabalho, o que permite inferir sobre déficits de serviços dedicados a essa temática com universitários.

Nota-se a necessidade de maior atenção à preparação do universitário para lidar com os complexos desafios do mundo do trabalho contemporâneo, que requer múltiplas competências. Recomenda-se, com amparo na literatura apresentada neste capítulo, que além das competências cognitivas e técnicas, haja investimento no desenvolvimento socioemocional. Essa vertente pode ser implantada por meio de disciplinas específicas a serem inseridas no projeto político pedagógico de cursos de graduação, e/ou por meio de oficinas e workshops interventivos, com propósito de fornecer recursos para o desenvolvimento socioemocional. O incentivo também pode ocorrer ao ofertar e promover a participação dos alunos em distintos projetos e atividades dentro e fora da universidade que tenham o intuito de fornecer vivências, experiências e conhecimentos diferentes dos aprendidos em sala de aula, que favoreçam, além da prática acadêmica, a convivência com a diversidade e a interseccionalidade.

No âmbito das organizações de trabalho, recomendam-se capacitações por meio de programas que abordem diferentes assuntos, objetivando o desenvolvimento socioemocional e relacional dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que gestores exigem tais competências e habilidades de seus atuais e futuros funcionários, também há responsabilidade das instituições em fornecer ferramentas e oportunidades para o desenvolvimento dos

seus funcionários. O olhar atento para o desenvolvimento socioemocional deve ocorrer em consonância com o interesse individual e coletivo para que as oportunidades existam em diferentes cenários e contextos formativos e de trabalho.

Na contemporaneidade, as competências e habilidades socioemocionais são cada vez mais requeridas e valorizadas no mundo do trabalho, muitas vezes mais do que as competências e habilidades técnicas, que podem ser desenvolvidas na educação permanente e necessária no século XXI. Assim, considera-se de relevância científica e social a realização de investigações sobre o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais no mundo contemporâneo, e que possam ser úteis para subsidiar práticas mais robustas na educação, em todos os níveis, e nos contextos de trabalho.

Sugestões de leitura básica

- Bisquerra, R. A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social - o poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana.
- Settel, C. P., & Alves, G. (2021). *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>

Referências

- Adhvaryu, A. (2017). *Soft skills training boosts productivity*. <https://michiganross.umich.edu/rtia-articles/softskills-training-boosts-productivity>.
- Aqqad, N., Obeidat, B; Tarhini, A., & Masa'Deh, R. (2019). The relationship among emotional intelligence, conflict management styles, and job performance in Jordanian banks. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 19(3).
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Beheshtifar, M., & Roasaei, F. (2012). Role of social intelligence in organizational leadership. *European Journal of Social Sciences*, 28, 197-203.
- Bhati, H. (2022). The Importance of soft skills in the workplace. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(2), 21-33. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>
- Boyatzis, R. E. (2019). Emotional intelligence and its measurement. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*, 1-22. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.159>
- Caluz, A. D. R. E. (2018). *O papel das habilidades socioemocionais no fluxo escolar: Uma análise do ensino médio brasileiro* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Cardoso, C. L., & Veríssimo, L. (2010). Estudo da relação entre competência acadêmica e competência social. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 137-148.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312>
- Castillo Gualda, R., Salguero, José M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>

- Cobêro, C., Primi, R., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional e desempenho no trabalho: Um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35). <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300005>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – middle and high school edition*.
- Córdova Pena, A., Alves, G., & Primi, R. (2020). Habilidades socioemocionais na educação atual. *Boletim Técnico do Senac*, 46(2). <https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.830>
- Couto, R. V. M. (2015). *Competências dos gestores de recursos humanos sob a ótica da classificação brasileira de ocupações: Um estudo de caso em organizações privadas de Juíz de Fora* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade Novos Horizontes.
- Cruz Martínez, A., Olvera López, Y., Domínguez Trejo, B., & Cortés Sostres, J. (2012). El papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Psicología y Salud*, 12(2), 159.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and organizational psychology: Perspectives on science and practice*, 8, 276–281. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Díaz, N. B., Solís, V. M. A., & Rodríguez, F. P. (2022). Empleabilidad y competencias socioemocionales en estudiantes de administración. *Psicología y Salud*, 31(2), 363-373. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i2.2756>
- Ferreira, G. R., & Amorim, T. N. G. F. (2021). Competências sociais: Um estudo com gestores da procuradoria geral do Estado de Pernambuco – PE. *Revista Capital Científico*, 19(2). <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20210014>
- Ferretti, C. J. (1988). *Opção trabalho: Trajetórias ocupacionais de trabalhadores de classes subalternas*. Cortez.
- Fleury, A. C. C., & Fleury, M. T. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências*. 3a ed. Atlas.

- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196.
- Flores, J. M. V., Morales, M. B. B., Sarmiento, L. K. C., & Espino, C. E. M. (2022). Inteligencia social y convivencia escolar en una institución pública del Perú. *Revista Boliviana de Educación*, 4(6), 40-51.
- Fonseca, L. (2016). *Inteligência emocional – uma competência da atualidade* [Paper presentation]. XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão & III INOVARSE –Responsabilidade social aplicada, Resende, RJ, Brasil.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
- Goulart, E., Jr., Camargo, M. L., & Moreira, M. C. (2019). Habilidades sociais profissionais: Produção científica nacional e relevância do tema para a saúde dos trabalhadores. *Revista de Psicologia*, 10(2), 51- 64.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (1999). *Relatório final: Avaliações e exames da educação básica*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-final-1999-2013-enem>
- İspir, Ö., Elibo, E., Sönmez, B. (2019) The relationship of personality traits and entrepreneurship tendencies with career adaptability of nursing students. *Nurse Education Today*, 79, 41–47. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.017>
- Jafri, H., Dem, C., & Choden, S. (2016). Emotional intelligence and employee creativity: Moderating role of proactive personality

- and organizational climate. *Business Perspectives and Research*, 54-66.
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In Ribeiro, M. A., & Melo-Silva, L. L. (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 135-166). Vetor.
- Lathesh, K. R., & Vidya, D. A. (2018). A study on social intelligence and its impact on employee performance of insurance sectors in Mysuru city. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(1), 530–537.
- Leal, M. S. (2019). *Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: Avaliação do Programa Edu-car* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. ASA.
- Liu, X., Lin, C., Zhao, G., & Zhao, D. (2019). Research on entrepreneurial education and entrepreneurial self-efficacy effects on college students' entrepreneurial intention, *Frontiers in Psychology*, 10, 869.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888–902. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Loayza, G., Sifuentes, J., Romero, C., & Contreras, M. (2021). Determinant social-emotional skills for the employability in the graduates of the Continental University. *Universal Journal of Management*, 9(4), 101-112. <https://doi.org/10.13189/ujm.2021.090401>
- Longhi, C. F. (2016). *Inteligência emocional x liderança* [Paper presentation]. Anais do IV Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG II Salão de Extensão, Caxias do Sul, RS, Brasil.

- Lopes, T. S., & Branco, M. A. R. V. (2013). *Competência emocional nos enfermeiros na Rede Nacional Cuidados Continuados Integrados* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior do Instituto Politécnico de Bragança.
- Macêdo, J. W. L. (2018). *Competências socioemocionais no serviço público: Um estudo com gerentes de atendimento do INSS* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba.
- Macedo, L. (2005). Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In J. S. Moraes. (Org.), *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica* (pp. 13-28). INEP.
- Maisch, R. N. (2019). *Processos cognitivos e habilidades socioemocionais na resolução de situações problema em matemática no Ensino Médio* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco.
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Mariño, M. F. T. (2020). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes del VI ciclo de una institución educativa de Puente Piedra, 2019* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidad César Vallejo.
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del Programa de Ayuda entre iguales de Córdoba sobre el fomento de la competencia social y la reducción del Bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228.
- Martins, S. C. P., & Pinto, L. P. (2022). Competências acadêmicas e habilidades sociais: Estudo correlacional em crianças, *Revista Psicopedagogia*, 39(118), 5-13. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220001>

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Nagra, V. (2014). Social intelligence and adjustment of secondary school students. *Education*, 3(4).
- Nakano, T. C., Moraes, I. D. T., & Oliveira, A. W. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicología*, 37(2), 407-424. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201902.002>
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010>
- Nogueira, M. A. G., & Faria, L. (2012). *Competência social em contexto de carreira e autoconceito* (Tese de mestrado não publicada). Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social - o poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana.
- Organização das Nações Unidas. (2015). Objetivos de desenvolvimento sustentável. <https://odsbrasil.gov.br>.
- Pereira, C. S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2004). A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho. *Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta*, 6(12), 103-113.
- Porto, C. S., Riss, L. A., Kruger, C. (2017). Inteligência emocional e estilos de tomada de decisão organizacional: Um estudo com a equipediretiva de uma escola do ensino básico. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/ccss/2017/01/inteligencia.html>
- Pourghaz, A. W., & Jenaabadi, H. (2015). Social intelligence and its relationship with school administrators' knowledge absorption capability. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 333-342.

- Rezvani, A.; Barrett, R., Khosravi, P. (2018). Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management: An International Journal*. <https://doi.org/25.10.1108/TPM-03-2018-0019>.
- Saarni, C. (2002). Competência emocional: Uma perspectiva evolutiva. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker, *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicações em casa, na escola e no trabalho*. Artmed.
- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (Eds.). (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. Dude Publishing.
- Sampaio, J., Oliveira, I. M., & Araújo, A. M. (2020). Competência emocional como recurso para o envolvimento de adolescentes na escola. *Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 57-75 <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27646>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* [Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro]. Instituto Ayrton Senna.
- Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: Análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Sá-Rodrigues, M., Araújo, E. A. S., Ribeiro, M. J. F. X., Leon-Rubio, J. M. (2015). Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In Z. A. P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira-Guzzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme. (Orgs), *Habilidades sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 462-496). Synopys.
- Settel, C. P., & Alves, G. (2021). *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna>.

org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf

- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S., Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. S. N. (2019). Situações interpessoais difíceis: Relações entre habilidades sociais e coping na adaptação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Sousa, L. R. S., Bueno, L. B. F., & Satler, C. E. (2022). Emotional education and development of emotional skills in students of health courses: An integrative review. *Uningá Review*, 37. <https://revista.uninga.br/uningareviews/article/view/4338>
- Spader, G. (2019). *A influência da competência profissional, inteligência emocional, produtividade e do engajamento sobre a satisfação com o trabalho em um ambiente de serviço de saúde* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Caxias do Sul.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Super, D. E. (1963). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super, R. Starishevsky, e N. Matlin (Orgs.), *Career development: Self-concept theory*, (pp. 17-31). College Entrance Examination Board.
- Tanakinci, O., & Yildirim, O. (2010). *The impact of social intelligence of academic achievement of students studying media* [Paper presentation]. 10th International Multidisciplinary Scientific Geoconference and EXPO - Modern Management of Mine Producing, Geology and Environmental Protection, SGEM 2010, Sófia, Bulgária.
- Trevisan, S., & Trevisan, M. (2001). Contribuições das habilidades emocionais para o sucesso profissional. *Disciplinarum Scientia*, 2(1), 125-142.
- Trevizani, L. P., & Marin, A. H. (2020). Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. *Revista Psicopedagogia*, 37(112), 52-63. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n112/06.pdf>
- Valente, S., Lourenco, A. A., Alves, P., & Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and

classroom Management. *Revista CES Psicologia*, 13(2), 18-31.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v13n2/2011-3080-cesp-13-02-18.pdf>

Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and their application in the workplace. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 3(2), 66-72. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>

Vashisht S., Kaushal P., Vashisht R. (2021). Emotional intelligence, personality variables and career adaptability: A systematic review and meta-analysis. *Vision*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0972262921989877>

Wessel, J., Larin, H., Benson, G., Brown, B., Ploeg, J., Williams, R., & Martin, L. (2008). Emotional-social intelligence in health science students and its relation to leadership, caring and moral judgment. *Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 6(1), 1-8. <https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol6/iss1/5/>

Agradecimento. As autoras agradecem à Professora Doutora Sonia Regina Pasian pela valiosa colaboração com sugestões que aprimoraram o capítulo.

CAPÍTULO 4

PROJETOS DE VIDA E EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

(Vinicius Coscioni)

Highlights

- O conceito ‘projeto de vida’ tem recebido grande visibilidade no âmbito da educação básica no Brasil.
- Para a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida, um projeto de vida é “um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana”
- A definição de projeto de vida da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida é uma definição abrangente à medida em que articula diferentes dimensões teóricas.
- Uma definição compreensiva de projeto de vida deve ser norteadora de uma prática integrativa que desenvolva diferentes dimensões dos projetos de vida.
- As intervenções com estudantes do ensino médio que visem à construção e implementação de projetos de vida devem possibilitar o planejamento do futuro, a identificação de valores, a construção da história de vida, a avaliação de recursos e limitações, a adaptação à instabilidade, incerteza e imprevisibilidade, e a preparação para a vida adulta.

Introdução

O conceito ‘projeto de vida’ tem recebido grande visibilidade no âmbito da educação básica no Brasil. O crescente interesse no tema está relacionado à utilização do termo em diferentes políticas públicas educativas. A Reforma do Ensino Médio (Lei No. 13.415, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ministério da Educação, 2018) reconheceram que a escola deve considerar a construção dos projetos de vida dos estudantes como norteadores de uma educação integral. Em razão disso, os currículos escolares em diferentes municípios passaram a ofertar disciplinas obrigatórias cujo objetivo central é apoiar os estudantes na construção dos seus projetos de vida.

O surgimento de componentes curriculares que visem promover a construção dos projetos de vida dos estudantes do ensino médio evoca a necessidade de se identificar teorias que os possam embasar. Em uma conferência anterior (Coscioni, 2021b), discuti como o termo projeto de vida tem sido utilizado de maneira vaga e, por vezes, restritiva no âmbito das políticas públicas e na literatura científica brasileira. Argumentei que a utilização imprecisa de conceitos científicos pode levar a práticas profissionais menos efetivas. Como forma de contribuir para a elucidação do conceito, apresentei uma definição de projetos de vida desenvolvida por mim. Por fim, trouxe alguns argumentos acerca da razão porque tal definição pode ser considerada uma definição compreensiva, isto é, uma definição abrangente que integra diferentes teorias e dimensões dos projetos de vida. Ainda que o tema da conferência tenha sido apresentar os contributos dessa nova definição para a Educação Básica, considero que tal objetivo tenha sido debatido de forma incipiente, dado o espaço limitado de tempo que tive para abordar o tema.

Este capítulo é, de certa forma, a continuação da conferência que acabo de referir. Assim, se ainda não teve a oportunidade de lê-la,

sugiro que faça a sua leitura antes de prosseguir com o estudo deste capítulo. A referência completa do texto da conferência encontra-se na seção ‘Sugestões de Leitura Básica’ (Coscioni, 2021b). Este capítulo, por sua vez, possui dois objetivos: (a) discutir a abrangência teórica da definição de projetos de vida da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida; e (b) debater as implicações práticas dessa definição compreensiva para o contexto da Educação Básica.

Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida

A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida define *projeto de vida* como “um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana” (Coscioni, 2021b, p. 248). A definição articula-se com seis dimensões teóricas que foram criadas com base em uma revisão de escopo que analisou as declarações teóricas sobre projetos de vida em 93 artigos (Coscioni, 2021a). As dimensões são apresentadas a seguir.

Dimensão Volitivo-Estratégica

A dimensão volitivo-estratégica delimita que os projetos de vida integram diferentes estruturas e ações intencionais. Como *estruturas intencionais*, podemos identificar o que Boutinet (2002) intitulou antecipações operatórias do futuro. Isto é, as antecipações do futuro que envolvem a prossecução de algo que se pretende alcançar. Boutinet (2002) categorizou as antecipações operatórias em deterministas e parcialmente-determinadas. Entre as primeiras, destacam-se as metas e os planos. Uma *meta* é uma representação cognitiva de algo que se pretende alcançar, enquanto um *plano* é uma representação cognitiva dos meios pelos quais se pretende atingir uma meta (Nuttin, 1984). Suponhamos um projeto de vida que

integre a intenção de se tornar um jogador de futebol. Tal projeto integra metas, tais como ser aceito em um determinado clube, tornar-se um atacante reconhecido internacionalmente, ganhar uma Copa do Mundo, e assim por diante. Da mesma forma, o projeto também integra planos, tais como treinar regularmente, aderir a uma alimentação saudável para ganhar massa muscular, melhorar o relacionamento com o treinador e colegas de time, entre outros.

Em relação às antecipações operatórias parcialmente-determinadas, Boutinet (2002) destacou o projeto enquanto uma antecipação que integra uma história, com um passado e futuro. Isto é, trata-se de uma antecipação que visa a um futuro a partir da constante revisão de metas e planos. As metas e planos são claramente definidos e referentes a uma ação específica. Quando uma meta ou plano se concretiza, convertem-se em representação de uma conquista. Por sua vez, o projeto envolve o constante intercâmbio entre distintas estruturas e ações intencionais. É uma antecipação que constantemente se renova e nunca atinge um fim preciso. Tal como defini em um trabalho publicado recentemente, o projeto é “um processo que integra a formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais” (Coscioni et al., 2023).

No que se refere à ação, o projeto de vida necessariamente envolve a prossecução de esforços e comportamentos cotidianos. É justamente isso que o diferencia de um mero sonho ou aspiração. O foco na ação torna o projeto de vida não somente uma variável motivacional, mas também uma variável volitiva. Isto é, algo que impulsiona não apenas o desejo, mas a prossecução do desejo a partir de ações intencionais (Kuhl, 1984). Assim, o projeto de vida envolve ações já em progresso que influenciam o modo como a pessoa já vive o presente, para além de como ela pretende viver no futuro.

Dimensão Teleológico-Existencial

A dimensão teleológico-existencial delimita que os projetos de vida são construções pessoais significativas direcionadas ao

futuro. Tal premissa é fortemente embasada na ontologia de Sartre (1943/1978), para quem a consciência é constantemente orientada para o futuro. Para Sartre, o tempo é uma propriedade da consciência. O passado da consciência representa algo que a consciência não é mais, mas que, paradoxalmente, nunca deixou de ser. Isto porque o passado somente existe enquanto passado de um presente. Por exemplo, quando uma pessoa se define como alguém maduro, evoca o passado que ela não é mais (uma pessoa imatura) para compará-lo ao seu presente (uma pessoa madura). Entretanto, a constatação de uma pessoa madura somente é possível a partir do contraste com um passado que remanesce como ponto de comparação.

Da mesma forma, o futuro só existe enquanto futuro de um presente, sendo algo que a consciência ainda não é, mas que pretende ser. Para Sartre (1943/1978), a consciência constantemente se lança ao futuro e volta ao presente de modo a lhe atribuir um sentido. Por exemplo, um copo de água é visto como algo a ser bebido por uma pessoa que tem sede, enquanto biologia é compreendida como uma matéria importante para um estudante que pretende ser médico. Sartre definiu o projeto como este movimento de lançar-se ao futuro a fim de atingir uma nova situação objetiva que a consciência almeja.

Sartre (1943/1978) referiu-se, ainda, a um projeto fundamental que integra a escolha a respeito do modo de ser no mundo. Esse projeto fundamental representa o modo idealizado de ser no mundo e é a base para todas as escolhas subsequentes. Assim, o conceito de projeto apresenta um caráter fortemente existencial na filosofia sartreana, associado ao modo como as pessoas se autodefinem. Tal componente existencial está presente em diferentes perspectivas teóricas que compreendem o projeto de vida como uma construção pessoal relacionada a valores e conceitos significativos (D'Angelo, 1986).

Dimensão Biográfico-Identitária

A dimensão biográfico-identitária delimita que o projeto de vida é um componente da *identidade narrativa*, que, por sua vez, é definida como “a história interiorizada, em evolução e integrativa de um indivíduo a respeito de si mesmo” (McAdams, 2008, p. 242, tradução minha). Ao narrarem a história das suas vidas, as pessoas evocam um passado autobiográfico e um futuro intencionado. A integração desses eventos biográficos retrospectivos e prospectivos formam uma espécie de autoteoria, isto é, a identidade narrativa. Para McAdams (2008), a identidade narrativa possibilita a construção de um sentido de coerência, unidade e sentido na vida.

O projeto de vida é simultaneamente o produto e o produtor da identidade narrativa (Coscioni, 2021a). Enquanto produto, ele é a narrativa de alguém a respeito do seu futuro intencionado. Isto é, a história que se conta a respeito da vida que se presente viver, o que representa, simultaneamente, aquilo que a pessoa deseja fazer e ser no futuro. Enquanto produtor da identidade narrativa, o projeto de vida integra as estruturas e ações intencionais que mobilizam a tentativa de alcançar o futuro intencionado. Isto é, ele integra os projetos de curto, médio e longo-prazo que visam atingir propósitos significativos no futuro.

Outro aspecto importante destacado pela dimensão biográfico-identitária refere-se ao efeito provocado pela história de vida na construção do projeto de vida. A partir das suas experiências de vida, as pessoas constroem conceitos sobre diferentes objetos contidos no mundo (Nuttin, 1984). Assim, o modo como as pessoas interpretam a sua atual situação de vida é influenciado pela sua história de vida. Tendo em vista que os projetos de vida são uma resposta à atual situação de vida (Coscioni, 2021a), conclui-se que o projeto de vida, apesar de direcionado ao futuro, é baseado também no presente e no passado.

Dimensão Dialético-Contextual

A dimensão dialético-contextual delimita que os projetos de vida são construídos e implementados com base na relação dialética entre a pessoa e o seu contexto. Sendo o projeto de vida uma linguagem, ele é totalmente dependente dos signos forjados na língua e, conseqüentemente, na cultura. Isto significa dizer que, muito embora construções individuais, os projetos de vida refletem também projetos sociais (Velho, 1999). Assim, os projetos de vida de pessoas vivendo em contextos sociais e culturais semelhantes tendem a possuir elementos comuns (Catão, 2001).

Entretanto, de acordo com Sartre (1946/2007), o ser humano é aquilo que ele faz daquilo que fizeram dele. Isto é, muito embora o contexto limite a construção dos projetos de vida, ele não os determina. É por esta razão que pessoas vivendo em contextos sociais e culturais semelhantes podem possuir projetos de vida parecidos, mas, ao mesmo tempo, únicos. Assim, o projeto de vida é uma resposta à situação de vida atual, que, por sua vez, é um produto de demandas, recursos e limitações pessoais e contextuais.

Dimensão Histórica

A dimensão histórica delimita que os projetos de vida são influenciados pela época histórica em que são construídos. O desenvolvimento pessoal é impactado pelo tempo histórico (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Isto é, pessoas vivendo em uma mesma época compartilham eventos que impactam a vida coletiva. Assim, o projeto de vida individual compartilha elementos comuns com outros indivíduos vivendo na mesma época.

Baseado em uma perspectiva histórica, Boutinet (2002) refletiu que a própria popularização da ideia de projeto é um sintoma da modernidade. Segundo ele, a orientação temporal de civilização pré-moderna era sobretudo voltada ao passado. O tempo era percebido como uma espécie de círculo de repetição de eventos, tal como nas estações do ano. Os eventos sediados na vida de

indivíduos de uma geração eram muito semelhantes aos que ocorriam nas gerações anteriores. Com a modernidade, o tempo passou a ser otimizado como uma tentativa de aprimorar a produção industrial. Ademais, com o nascimento de uma concepção antropocêntrica, o ser humano passou a compreender que o futuro dependia das ações que realizava no presente. Assim, o futuro deixou de ser visto como fruto do destino e passou a ser concebido a partir de ambições individuais.

Se a modernidade mobilizou a orientação temporal do passado para o futuro, a pós-modernidade a mobilizou ao presente. As constantes transformações da vida cotidiana são uma das maiores características da Pós-Modernidade. Segundo Giddens (1991), isso impactou o modo como as pessoas constroem o sentido de si. Isto é, as identidades pós-modernas assumem o formato de um projeto em constante revisão. Diante desse cenário, os projetos de vida assumem características mais flexíveis e reflexivas, de modo a acomodar a instabilidade, incerteza e imprevisibilidade relacionadas ao futuro.

Dimensão Desenvolvimental

A dimensão desenvolvimental delimita que o projeto de vida é o resultado da gênese de estruturas formais, possível somente com o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo na adolescência. Segundo Inhelder e Piaget (1958), adolescentes criam projetos de vida como uma tentativa de ingressar na sociedade dos adultos. A construção dos projetos de vida inicia-se na adolescência, quando a maturação do sistema nervoso e as demandas sociais desta fase do desenvolvimento possibilitam e impulsionam a construção de teorias complexas. O projeto de vida é compreendido como uma teoria, tendo em vista que necessita da abstração do presente para a projeção no futuro.

A dimensão desenvolvimental delimita também que os projetos de vida sofrem a influência de processos sociais normativos. Isto é, muito embora construções individuais, os

projetos de vida compartilham elementos comuns com indivíduos em etapas semelhantes do ciclo vital (Coscioni, 2021a).

As quatro últimas dimensões (isto é, as dimensões biográfico-identitária, dialético-contextual, histórica e desenvolvimental) integram o conceito de campo de possibilidades, definido por Velho (1999) como o espaço de formulação e implementação dos projetos de vida, a sua dimensão sócio-histórica. Em um trabalho anterior (Coscioni, 2021a), ampliei a noção de campo de possibilidades, de modo a incluir as percepções das pessoas acerca do contexto, o que integra aspectos biográficos e desenvolvimentais, para além da dimensão sócio-histórica reconhecida por Velho (1999). Na definição compreensiva, a articulação entre projeto de vida e campo de possibilidades está presente a partir da ideia de que os projetos de vida são processos em contínua evolução.

Implicações práticas

Na seção anterior, apresentei as seis dimensões teóricas dos projetos de vida, de modo a articulá-las com a definição compreensiva de projetos de vida que desenvolvi e atualmente defendo. Entretanto, para além de uma abrangência teórica, uma definição compreensiva deve possuir também um maior alcance e benefício no âmbito prático. Assim, nas subseções seguintes, procuro discutir algumas possíveis implicações práticas dessas dimensões no contexto da Educação Básica.

Planejamento do Futuro

A dimensão volitivo-estratégica destaca a articulação entre estruturas e ações intencionais. Isto é, a construção e implementação dos projetos de vida ocorre a partir da constante revisão das metas e planos. Do ponto de vista prático, o apoio à construção de projetos de vida de estudantes no ensino médio

deve, portanto, incluir algum espaço de planejamento do futuro, com a delimitação clara de metas e planos que permitam a concretização dos projetos de vida. Este talvez seja o aspecto prático mais explorado na literatura científica e não-científica existente na área. Uma rápida busca online sobre projetos de vida resultará em inúmeros manuais sobre como construir projetos de vida a partir da delimitação de objetivos e planos concretos (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação [ICE], n.d.).

Entretanto, há algo que a dimensão volitivo-estratégica destaca que merece atenção no âmbito prático, o foco na ação. Os projetos de vida não são meros sonhos, ainda que os sonhos sejam a sua base. Ter um projeto de vida significa estar em ação, isto é, implementar planos. Assim, as intervenções que visem à construção de projetos de vida devem se constituir também como intervenções que visem à implementação desses projetos a partir de ações concretas e conectadas com os objetivos e planos delimitados. Em termos concretos, as intervenções podem, por exemplo, incentivar a construção e seguimento de um cronograma com pequenas metas gradativas como meio de tornar o projeto de vida algo em execução. As metas gradativas podem, inicialmente, incluir comportamentos exploratórios visando à busca por informações a respeito de carreira profissional e demais domínios da vida identificados como importantes pelos estudantes.

Identificação de Valores

A dimensão teleológico-existencial destaca o projeto de vida como construção pessoal baseada em valores significativos. Do ponto de vista prático, isto implica em intervenções que visem à construção de projetos de vida significativos, isto é, embasados em valores que tenham alguma importância. Este aspecto também não é novidade na área. A literatura científica e não-científica reconhece que a construção de projetos de vida deve passar pela reflexão dos próprios valores (Tardelli, 2010).

O destaque aos valores pessoais abre uma nova possibilidade de intervenção, nomeadamente, a construção de valores. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017) delimita que a escola deve apoiar a construção dos projetos de vida tendo como base três dimensões: pessoal, cidadã e profissional. A dimensão pessoal é inerente ao conceito de projeto de vida, tendo em vista que este é uma construção pessoal. Entretanto, as dimensões cidadã e profissional enfatizam domínios da vida específicos abordados pela escola, o que otimiza o desenvolvimento de valores nessas áreas. Entramos, assim, em um campo deontológico, em que a escola assume objetivos explícitos em relação aos projetos de vida dos estudantes. Dessa forma, a construção de projetos de vida coincide com a construção de profissionais que visem a objetivos comuns a partir do exercício da cidadania. É importante aqui destacar que, no processo de construção de valores, os professores devem estar atentos ao impacto dos próprios valores na ação com os estudantes. Isto é, os professores devem ser culturalmente sensíveis aos valores dos estudantes e não vetores das suas agendas pessoais.

Construção da Própria História

A dimensão biográfico-identitária destaca o projeto de vida como componente da identidade narrativa. Assim, a construção do projeto de vida ocorre a partir da tomada de consciência da história de vida. Este aspecto encontra-se presente em alguns manuais (ICE, n.d.) e relaciona-se com abordagens narrativas do aconselhamento de carreira. A literatura científica tem fortes evidências de que narrar o passado pode auxiliar a organização do presente e a projeção para o futuro (Savickas et al., 2009).

Com base em uma abordagem narrativa, as intervenções que visem à construção de projetos de vida de estudantes de ensino médio devem possibilitar a tomada de consciência a respeito da própria história de vida e a narrabilidade do futuro. A tomada de consciência da própria história de vida ocorre a partir da reflexão

em torno do passado, de modo a se identificar os principais temas de vida (Savickas et al., 2009), isto é, as principais preocupações que atravessam a vida da pessoa desde as primeiras memórias. Esses temas de vida podem ser, então, a base para narrar o futuro intencionado, isto é, o projeto de vida.

Avaliação de Recursos e Limitações

A dimensão dialético-contextual destaca que o contexto não determina, muito embora limite os projetos de vida. Do ponto de vista prático, isto implica que as intervenções que visem à construção de projetos de vida devem envolver a avaliação dos recursos e limitações materiais e simbólicas, de modo a otimizar os recursos existentes e encontrar meios de superar ou atenuar o efeito das limitações e da carência de recursos. Isto perpassa a mobilização da rede de atendimento e a identificação das virtudes sociais e pertencas que possam auxiliar a construção e implementação dos projetos de vida.

Outro aspecto que a dimensão dialético-contextual implica é no questionamento da máxima neoliberal de que o que as pessoas se tornam depende única e exclusivamente do seu esforço pessoal (Stankevecz & Bertoncini, 2021). Esse princípio meritocrático deve ser questionado e substituído pela tomada de postura crítica frente ao contexto social. Isto é, as intervenções devem possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico em torno dos determinantes sociais (gênero, raça, classe social, entre outros) que impactam a construção e implementação dos projetos de vida.

Adaptação à Instabilidade, Incerteza e Imprevisibilidade

A dimensão histórica destaca que os projetos de vida são influenciados pela época histórica. Considerando o contexto pós-moderno em que vivemos, os projetos de vida necessitam acomodar as constantes transformações que ocorrem na vida das pessoas. Isto é, os projetos de vida devem considerar a

instabilidade, a incerteza e a imprevisibilidade relacionadas ao futuro. Projetos de vida muito rígidos estão fadados ao fracasso.

Do ponto de vista prático, isto implica em intervenções que otimizem competências relacionadas à adaptabilidade. No contexto do aconselhamento de carreira, Savickas et al. (2009) definiram quatro dimensões da *adaptabilidade de carreira*: (a) preocupação, que envolve a tendência em avaliar o futuro a partir de uma perspectiva otimista; (b) controle, que se refere à habilidade de utilizar estratégias de autorregulação para se ajustar ao meio; (c) curiosidade, que se relaciona à exploração de oportunidades em relação ao futuro; e (d) confiança, que descreve a capacidade de manter os objetivos mesmo diante dos obstáculos. O conceito de carreira para Savickas et al. (2009) vai além da carreira profissional, integrando as diferentes dimensões da vida. Assim, as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira podem ser norteadoras para a adaptabilidade dos projetos de vida.

Preparação para a Vida Adulta

A dimensão desenvolvimental destaca que a construção dos projetos de vida é iniciada na adolescência a partir da maturação do sistema nervoso e do impulso das tarefas de vida características da adolescência. Assim, o projeto de vida é uma construção que visa à inserção no mundo adulto. Tal afirmação implica que as intervenções com adolescentes devem possibilitar a construção de projetos de vida que favoreçam o desenvolvimento da identidade. Para Erikson (1959/1994), a construção da identidade ocorre a partir de três grandes tarefas, a escolha do projeto de vida, o desenvolvimento da sexualidade e a construção de valores. Enquanto tarefa de vida característica da adolescência, a construção da identidade possibilitará o desenvolvimento sadio nas fases subseqüentes do ciclo vital.

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, a dimensão desenvolvimental implica também em ações que propiciem o desenvolvimento do pensamento autônomo. Para Inhelder e Piaget

(1958), *autonomia* é a capacidade em tomar decisões éticas fundamentadas no respeito a si próprio e aos outros. Assim, a preparação para a vida adulta articula-se com a identificação e a construção de valores, uma vez que se relaciona fortemente com o propósito de desenvolvimento da cidadania.

Conclusões

Este capítulo teve dois objetivos: (a) discutir a abrangência teórica da definição de projetos de vida apresentada pela Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida; e (b) debater as implicações práticas dessa definição compreensiva para o contexto da Educação Básica. A abrangência teórica da definição de projetos de vida da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida foi explorada a partir das articulações existentes com seis dimensões teóricas, nomeadamente, as dimensões volitivo-estratégica, teleológico-existencial, biográfico-identitária, dialético-contextual, histórica e desenvolvimental. As implicações práticas foram discutidas à luz dessas dimensões.

Podemos concluir que as intervenções com estudantes do ensino médio que visem à construção e implementação de projetos de vida devem possibilitar (a) o planejamento do futuro, (b) a identificação de valores, (c) a construção da história de vida; (d) a avaliação de recursos e limitações; (e) a adaptação a instabilidade, incerteza e imprevisibilidade; e (f) a preparação para a vida adulta. Neste capítulo, pude avançar no debate das implicações práticas da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida para a Educação Básica, algo que já havia proposto em uma conferência anterior (Coscioni, 2021b). As implicações práticas apresentadas neste capítulo foram debatidas de modo geral, como princípios norteadores da ação profissional. Em publicações futuras, pretendo ater-me a aspectos metodológicos relacionados a como concretamente aplicar tais princípios.

Sugestões de leitura básica

- Coscioni, V. (2021). Teoria compreensiva dos projetos de vida: Contributos para a educação básica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 22(2), 241-253. https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/RBOP_22-a11v22n2.pdf
- Coscioni, V. (2021). *A comprehensive theory of life projects* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., López Castillo, S. A., & Paixão, M. P. (2021). Theoretical approaches to “life project” in psychology and related fields. *Trends in Psychology*, 29, 684-705. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00082-2>
- Coscioni, V., Paixão, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2023). A theoretical model of projects in motivated behavior. *Theory & Psychology*, 33(1), 59-77. <https://doi.org/10.1177/09593543221126950>
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242-262). Guilford Press.

Referências

- Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto* (5a. ed.). Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Catão, M. D. F. M. (2001). *Projeto de vida em construção: Na exclusão/inserção social*. Universitária.
- Coscioni, V. (2021a). *A comprehensive theory of life projects* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Coscioni, V. (2021b). Teoria compreensiva dos projetos de vida: Contributos para a educação básica. *Revista Brasileira de*

- Orientação Profissional*, 22(2), 241-253. https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/11/RBOP_22-a11v22n2.pdf
- Coscioni, V., Paixão, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2023). A theoretical model of projects in motivated behavior. *Theory & Psychology*, 33(1), 59-77. <https://doi.org/10.1177/09593543221126950>
- D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo: Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*, 3(2), 31-39. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company. (Original publicado em 1959)
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Basic Books.
- Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (n.d.). *Guia prático para a construção de um projeto de vida*. <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Meu-Futuro-e-o-Meu-Projeto-de-Vida.-Guia-Pratico-para-a-Construcao-de-um-Projeto-de-Vida.pdf>
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). Elsevier.
- Lei No. 13.415. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242-262). Guilford Press.

- Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2018, 21 de novembro). *Resolução No. 3. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven University Press.
- Sartre, J. P. (1978). *Being and nothingness: A phenomenological essay on ontology*. Pocket Books. (Original publicado em 1943)
- Sartre, J. P. (2007). *Existentialism is a humanism*. Yale University Press. (Original publicado em 1946)
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Stankevecz, R. V., & Bertoncini, M. (2021). A meritocracia neoliberal e o desafio de garantir a justiça social. *Prestação Jurisdicional*, 9(1), Article e370. <https://doi.org/10.37497/revistacejur.v9i1.370>
- Tardelli, D. D. A. (2010). Identidade e adolescência: Expectativas e valores do projeto de vida. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(3), 59-74. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/76>
- Velho, G. (1999). *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas* (2a ed.). Zahar.

CAPÍTULO 5

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PONTOS E CONTRAPONTO NAS VOZES DAS JUVENTUDES

(Cassia Moraes Targa Longo e Simone Cristina Succi)

Highlights

- O componente projeto de vida impacta no desenvolvimento das dimensões pessoal, cidadã e profissional.
- O conteúdo escolar só é significativo se dialoga com os valores, com o conhecimento de mundo e com o cotidiano dos estudantes.
- No processo integral de ensino, o estudante deve ser visto de forma sistêmica e reconhecido em todo o seu potencial de desenvolvimento. Para tanto, é necessária flexibilidade para pensar em estratégias metodológicas que promovam o protagonismo, a consciência e a autonomia.
- O termo *juventudes* deve dar conta das diferenças entre os jovens: se existem juventudes, existe também a necessidade de práticas diferenciadas que deem suporte à diversidade.
- Relatos de estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas estaduais mostram as possíveis contribuições das aulas de projeto de vida na formação.

Introdução

Onde está a voz do menino
Onde vai a luz da verdade
Onde foi parar o destino
(Maninho, 2010)

A epígrafe que retoma a canção *A voz do menino*, de Maninho, nos coloca diante de uma reflexão: devemos estar próximos, com alegria, sem oprimir nem inibir e sabendo nos afastar no momento oportuno, encorajando-os a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade? (Costa, 2010, p. 14). A imbricação desses dois pensamentos sugere que, na condição de educadores, podemos estabelecer diálogos com os estudantes para ouvi-los com sensibilidade e atenção, a fim de orientá-los em suas escolhas, num espaço rico em possibilidades.

Nesse contexto, o tema projeto de vida e juventudes sempre desperta nossas lembranças e nos leva a retomar experiências de contextos sociais dos quais fizemos parte, sobretudo o familiar e o escolar, que contribuíram e impactaram decisões e condutas em diversos momentos da vida. Sob esse olhar, este estudo parte do nosso interesse em compreender um pouco mais as juventudes e os seus projetos de vida na perspectiva de uma formação integral.

Porém, antes mesmo de partirmos para uma pesquisa acadêmica e intencional, tal tema já se manifestava em nossa trajetória pessoal como estudantes e, mais tarde, como professoras, formadoras de professores e redatoras de material didático. Nesse percurso em que as histórias de vida e as formas de viver de muitos estudantes se sintonizam com nossas leituras, um novo olhar emerge e se volta para aprofundar tal tema, como é o caso das contribuições trazidas neste capítulo.

Ao dar voz aos estudantes por meio de entrevistas, pudemos fortalecer nosso interesse enquanto pesquisadoras, uma vez que constatamos a potência do componente curricular projeto de vida e suas conquistas democráticas e pluralistas, em repulsa às

propostas opressoras, preconceituosas e desiguais. Cumpre-nos, agora, apresentar os princípios desse componente, entremeados às concepções das juventudes que cursam o ensino médio.

O objetivo deste estudo, de caráter teórico prático e inscrito na interface entre os campos da educação e da psicologia, é compreender o impacto do componente projeto de vida na formação de estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas estaduais, a fim de compreender o desenvolvimento e o funcionamento desses constructos e suas implicações para a educação. Iniciamos delineando o projeto de vida enquanto um componente curricular e, em seguida, as concepções de juventudes entremeadas à etapa do ensino médio, apresentando intersecções no que diz respeito ao desenvolvimento e ao funcionamento da identidade e do projeto de vida. Por fim, apresentamos relatos de estudantes egressos do ensino médio, descrevendo suas experiências sobre a contribuição do componente projetos de vida em suas formações.

Projeto de vida: desafios e conquistas de um componente curricular

Ao relacionarmos as palavras projeto e vida, é possível estabelecer uma conexão entre elas que nos leva a entender que o ser humano necessita se planejar e executar ações para atingir os seus objetivos de vida no contexto social, cultural e socioeconômico no qual está inserido. Numa concepção de projetos como sendo o lugar das possibilidades, nos aproximamos da visão de Dayrell (2002), para quem projeto de vida é, para o jovem, a ação de escolher um dentre os futuros possíveis, a fim de transformar os desejos que lhes dão vigor em objetivos realizáveis, significando, assim, uma orientação de vida.

Ribeiro (2010), completa essa visão mostrando que a concepção de projeto de vida se consolidou como fruto de uma construção sociocultural permeada pelo aumento da expectativa de

vida e pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, as quais possibilitam oportunidades de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das habilidades colaborativas e dos valores pessoais. Na mesma direção, Oliveira (2005), salienta que o termo projeto de vida se configura como uma construção social que atende a uma necessidade circunscrita a um modelo de sociedade, em que os sujeitos podem ter acesso ou não a esta concepção de organização de suas existências.

Para os estudiosos Damon et al. (2003), o projeto de vida está relacionado à criação e ao envolvimento com atividades que exigem algum grau de dedicação que deem sentido à vida e, por isso, é tanto um fenômeno pessoal quanto social, e produto de reflexões subjetivas e explorações objetivas. Na mesma direção, a BNCC (Ministério da Educação, 2017), aponta que o projeto de vida precisa ser trabalhado na escola em três dimensões: pessoal, cidadã e profissional. Na dimensão pessoal, o estudante é levado a desenvolver o autoconhecimento para reconhecer seus gostos, suas habilidades e identificar o que quer para sua vida. Por isso, o componente projeto de vida privilegia atividades que contemplam a construção de identidade e de valores e maneiras de lidar com os sentimentos. A dimensão social trata das relações interpessoais para o estudante se identificar como cidadão e cumprir seu papel na sociedade. Assim, as atividades em grupo devem ser enfatizadas para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, de empatia e de ética. A dimensão profissional, por sua vez, tem como objetivo desenvolver no estudante as habilidades e as competências necessárias à sua inserção no mercado de trabalho. Para isso, as atividades pedagógicas do projeto de vida devem abordar, também, temas como a criatividade, o uso da tecnologia, o empreendedorismo e as habilidades socioemocionais.

Como pesquisadoras do tema, buscamos compreender as concepções de projeto de vida em diálogo com o jovem do ensino médio e seus modos de se colocar no contexto sociocultural de que faz parte. Partimos, então, da visão socioantropológica, que compreende o projeto de vida como algo que ultrapassa um plano

ou uma meta e o concebe como resultado das construções de vida em que a condição social e cultural, bem como as relações interpessoais, são importantes para que esse jovem trace uma determinada trajetória de vida ou para que se adeque às trajetórias que a própria condição de vida lhe permita traçar, dentre as suas possibilidades.

No que diz respeito às possibilidades, Alves e Dayrell (2015), advertem que apesar de o jovem hoje se ver diante de um vasto campo de possibilidades na área profissional, sentimental, cultural e social, nem todas essas possibilidades estão acessíveis a ele. Em outras palavras, ainda que haja um vasto campo de possibilidades disponíveis, nem todos estão acessíveis ao sujeito em formação, o que nos faz perceber a necessidade de problematizar e refletir se os projetos de vida são pensados e construídos na perspectiva de cada jovem. Em uma outra perspectiva, Arroyo (2014), argumenta que, atualmente, o projeto de vida se relaciona às decisões autônomas do indivíduo, ao contrário de outras épocas, em que esse dependia quase que exclusivamente das condições familiares, ficando, muitas vezes, à mercê das incertezas. O mesmo autor ainda aponta que, apesar das amplas possibilidades apresentadas atualmente, hoje em dia é ainda mais difícil para o jovem lidar com elas, pois toda essa complexidade o deixa numa posição de desconforto devido à ampliação das informações, e as diversas opções de escolha são muitas vezes apresentadas de maneira superficial, o que dificulta o autoconhecimento e, assim, o desenvolvimento de um senso crítico acerca do contexto, sobretudo se esse jovem não tem apoio familiar.

A visão desses estudiosos mostra que o cerne do projeto de vida é direcionar o estudante para a conquista de fins materiais e não-materiais, alcançáveis ou inalcançáveis, partindo do pressuposto de que mais importante que concretizar é ter senso de direção que proporcione criar um objetivo com propósito. Nesse sentido, a responsabilidade de se desenvolver o componente projeto de vida com o estudante do ensino médio, é conduzi-lo no processo de construção do seu protagonismo, por

meio de atividades que desenvolvam a criatividade e a autonomia do sujeito integral, consciente de seus deveres e, sobretudo, de seus direitos. Nessa análise, a atuação docente na relação de orientação, incentivo e ajuda aos estudantes nas práticas pedagógicas de projeto de vida faz parte da base da pedagogia da presença (Costa, 2008, p. 70), que estabelece uma mediação entre o docente e o estudante "em uma atitude básica diante da vida que se traduz numa soma de pequenos atos, solidariedade, autenticidade, entre outros. (Costa, 2008, p. 78). Desse modo, o conceito de juventudes, de protagonismo juvenil e de projeto de vida estão imbricados na relação de orientação e ajuda enquanto vivências e experiências intencionais da pedagogia da presença. Assim, para que o componente projeto de vida atinja a proposta de sensibilizar e auxiliar o jovem a traçar caminhos para alcançar os seus objetivos, é fundamental adentrarmos ao conceito de juventudes e suas manifestações no cenário educacional, sob a perspectiva de alguns estudiosos.

Juventudes e ensino médio

Vale esclarecer que, neste estudo, utilizamos o termo *juventudes* em sua forma plural por entendermos juventudes como maneiras diversas de se vivenciar as experiências produzidas nas interações pessoais, nas condições sociais, culturais, econômicas, psicológicas, históricas, de raça, de classe e de gênero, levando em conta os territórios e tantas outras formas que constituem o jovem. Nessa perspectiva, concordamos com Sposito (2003), quando afirma que:

o sentido de juventudes advém de uma condição social e de determinadas situações de vivências e experiências, sendo um "momento do ciclo de vida concebido a partir de seus recortes socioculturais e modos de inserção na estrutura social, cuja fase é amparada pelo desenvolvimento biológico e cognitivo e por

transformações culturais, advindas da inserção social e da construção da identidade (p. 10).

Em conformidade com o exposto pela autora, entendemos que o conceito de juventudes responde a mudanças sociais e se apresenta como uma fase da vida que requer um olhar especial, uma vez que é quando o indivíduo toma algumas decisões cruciais e passa a se sentir parte da sociedade. Corti (2011) complementa que há diversas realidades vivenciadas pelos jovens, o que os torna diferentes entre si, mesmo que tenham a mesma faixa etária ou pertençam ao mesmo grupo social. Tal afirmação dialoga com Dayrell (2002), ao mostrar que o jovem não pode ser visto apenas do ponto de vista etário, mas como um sujeito que se relaciona e constrói sua identidade na sociedade.

Assim, nessa fase, é preciso lidar com a tensão entre o direcionamento da sociedade –para se cumprir com normas sociais e com expectativas do mundo do trabalho– e entre as próprias expectativas e identidades, o que implica transformações na forma de ser jovem. Um exemplo disso são as influências do mercado de trabalho e das relações no modo de produção capitalista, as quais levam as juventudes a seguirem algumas tendências e a reproduzirem discursos pontuais acerca da profissionalização.

Diante desse contexto e de nossa experiência docente, entendemos que ao tratar de ensino médio e projetos de vida para as juventudes, é preciso levar em conta o sujeito jovem, reconhecendo e respeitando sua identidade, suas subjetividades e as diferenças que caracterizam as juventudes. Arroyo (2014), corrobora essa visão quando preconiza que os currículos, os conhecimentos, as didáticas e o que ensinar e aprender na educação média, têm tido focos diferenciados, dependendo de quem são e como são pensados esses jovens. Para esse pesquisador, o ensino médio público ficou sem identidade e sem foco no jovem estudante durante anos, pois sempre privilegiou as elites, e mesmo quando deu possibilidades às classes populares terem acesso a essa etapa de ensino, o ofereceu dentro de uma estrutura organizacional que

visava apenas à profissionalização e à possibilidade de mão de obra com foco na economia nacional (Corti, 2011).

Com base nessas evidências, nossa perspectiva enquanto docentes é focalizar os sujeitos que compõem o ensino médio, por meio das expectativas de seus projetos de vida como uma experiência social e pessoal, a fim de conhecer seus objetivos e sua maneira de estar no mundo. A motivação da escolha de participantes concluintes do ensino médio, entre 2019 a 2021, reside na nossa curiosidade epistemológica acerca das implicações do componente curricular projeto de vida nas narrativas dos estudantes, uma vez que atuamos como redatoras de material didático para esse público e, também, como formadoras de professores desse componente curricular, durante esse período. Assim, movidas por esse interesse, apresentamos os relatos dos participantes deste estudo e, posteriormente, as análises sob a luz dos teóricos apresentados anteriormente.

O jovem e o Projeto de Vida: o que dizem os estudantes

Nesta seção, apresentamos oito relatos de estudantes –cujos nomes são fictícios– de quatro escolas públicas do estado de São Paulo, que cursaram o ensino médio entre os anos de 2019 e 2021. O instrumento de coleta de dados consistiu em entrevistas gravadas, as quais foram, posteriormente, transcritas/textualizadas, cuja análise e interpretação foram fundamentadas nos estudos sobre juventudes, projeto de vida e ensino médio, desenvolvidos por Corti (2011), Costa (2010), Damon (2009) e Dayrell (2002). A proposta solicitada aos participantes foi a de que produzissem um relato falado, baseando-se na seguinte pergunta: como as aulas de projeto de vida contribuíram para a sua formação pessoal, social e profissional? A seguir apresentamos alguns relatos, dando início com o relato nº 1.

Sempre via meus colegas e amigos dizendo suas profissões dos sonhos: Arquiteto, Advogado, Médico e eu não tinha nenhuma em

mente. Foi aí que eu percebi que a arte e os desenhos sempre estiveram comigo. Pensei: é isso que eu quero para mim. 2019 foi o pontapé inicial para eu ir atrás desse sonho. Foi anunciado o curso “escola em quadrinhos” com a parceria da Secretaria da Educação e o Instituto Maurício de Sousa. Meu grupo e eu recebemos muito apoio, incentivo e orientações dos nossos professores e família, e decidimos tentar. Usamos muito do que aprendemos em sala de aula, como: enquadramento, sequência de imagens, elementos de uma narrativa e colocamos em prática, muitos acertos e erros no caminho, mas no fim, conseguimos o primeiro lugar em nossa categoria. Percebi que as competências socioemocionais fazem parte da trajetória de todo mundo, elas exercem uma importante função no gerenciamento de nossos sonhos. Afinal, determinação, foco e persistência são valiosos na hora de alcançar nossos objetivos. (Laura)

Por meio desse excerto, é possível entender que é comum os jovens se compararem com seus pares, o que lhes causa, muitas vezes, insegurança nas tomadas de decisão. Para eles, projetar-se no futuro tem a ver com suas experiências no presente e com a sua individualidade, com sua maneira de viver e ver o mundo, e com sua história familiar e social.

Para a maioria dos jovens, a juventude é um período propício para se construir projetos de vida, uma vez que é nessa fase que despontam as descobertas, como o autoconhecimento, a identidade e as vivências que ganham sentido à medida que se relacionam aos papéis sociais desempenhados por cada um. Na visão de Damon et al. (2003), a identidade se caracteriza pelo compromisso do sujeito, construído mediante um processo ativo de exploração diante de determinados papéis sociais, valores e ideologias, os quais conferem um sentido de unidade psicossocial e a compreensão de seu lugar na sociedade. Ao ser entrevistada sobre a importância das aulas de projeto de vida na sua formação, a estudante Helena expõe o que constitui o relato nº 2, descrito a seguir.

Tenho 16 anos de idade e o meu projeto de vida é me formar em uma faculdade de medicina ou psicologia forense ou social; sei que para

que isso aconteça devo me esforçar com os estudos e seguir as orientações de meus professores e familiares. Desde já agradeço a todos os profissionais da educação que se dedicam e vão muito mais além dos muros das escolas, orientando e ajudando. Em especial quero agradecer aos meus professores que me orientam, me motivam e estão nessa longa caminhada comigo para que eu me torne uma boa cidadã de bem, uma ótima profissional e uma ótima aluna. Fico muito motivada com os projetos, pois sei que meus professores irão me apoiar. (Helena)

A estudante parece compreender identidade e projeto de vida como bases psicossociais intimamente relacionadas, expressando a identidade do sujeito refletida nas suas realizações futuras. Nesse sentido, vale destacar que o projeto de vida abarca três dimensões: a pessoal (potencializa e identifica os pontos fortes, os desafios do processo e as possíveis estratégias para superá-las), a cidadã (compreensão do comum e a atuação coletiva) e a profissional (escolha de interesses, planejamento de metas e estratégias). A estudante apresenta um delineamento do seu planejamento de projeto de vida com a escolha da faculdade que quer cursar e as estratégias para alcançá-la. Sob essa perspectiva, é possível pensar que o jovem que projeta o futuro por meio da construção de projetos de vida com o direcionamento dos professores e da família, apresenta intenções mais estáveis, carregadas de pessoalidade e de sentido ético associados à sua conquista. Vale advertir, contudo, que neste estudo, não buscamos estabelecer relações entre projetos de vida e identidade e, sim, sinalizar sua importância nos processos de construção e desenvolvimento integral do indivíduo. Uma outra voz, a do estudante Breno, revela o lado complexo do autoconhecimento, cuja temática foi trabalhada em uma aula de projeto de vida que abordou planos futuros pessoais e profissionais, como mostra o relato nº 3.

Teve uma atividade que gostei muito sobre o autoconhecimento. Daí que eu vi que eu não me conheço tanto, porque fico na dúvida do que eu realmente sirvo pra fazer. Tenho um sonho de viver viajando,

então acho que eu deveria achar uma forma de trabalhar com isso. Muita gente fala que devemos seguir sempre o nosso coração pra gente fazer as coisas bem-feitas, porque não adianta trabalhar em algo que você não gosta, tem que se conhecer bem pra escolher. Acho que essa questão do autoconhecimento foi o que mais me tocou nas aulas; tocou assim, no bom e no mal sentido: vi que eu não me conheço muito, mas também que eu posso descobrir muitas coisas sobre mim. (Breno)

Na fala do estudante, é possível entender que tanto o autoconhecimento quanto a ausência dele são importantes para as novas descobertas sobre nós mesmos. Nesse caso, mostra que a construção de um projeto de vida pessoal e profissional requer autoconhecimento e planejamento sobre aquilo que se pretende seguir. Sendo assim, realizar uma escolha requer do indivíduo a tomada de consciência de si para construir um projeto em que é possível imaginar-se em determinado papel social e ocupacional. Num viés destoante, o estudante Richard revela um olhar desanimado em relação ao componente curricular projeto de vida, como mostra o relato nº 4, a seguir.

Olha, de verdade, nem sei por que tem essa matéria... bagulho mó chato, fica só nessa falação, só isso... A professora chega aqui, manda fazer uma roda e pergunta quem quer começar a falar sobre o que pretende “pro” futuro; daí, a galera fica “zoando”, rindo da cara dos outros e ela não faz nada. Ou ela manda abrir o caderno e fazer atividade da apostila... ah, eu não gosto, não, acho que não tem nada a ver esse negócio aí, perde o mó tempo, ninguém fala nada com nada e daí a professora grita e fica estressada. (Richard)

Nesse excerto, o estudante deixa claro o desinteresse pelas aulas de projeto de vida e que as razões também estão na metodologia utilizada pela professora. Assim, parece-nos que mais do que uma escolha, ou falta de interesse dos jovens, o fracasso da escola vai além e está alicerçado em valores tradicionais, que não ocupam espaço, tempo e lugar nas necessidades e expectativas dos

sujeitos. Isso revela que a escola ainda tem fechado os olhos ao que acontece na sociedade contemporânea, e que desafia estudantes a irem além dos conhecimentos e metas científicas, obrigando-os a se inserirem em uma sociedade que cobra sucesso e a elaboração de projetos que demonstrem a sua capacidade.

Desenvolver o protagonismo demanda prática de escuta e de participação coletiva. Para isso, é preciso reconhecer nos jovens sua criticidade e autonomia, e valorizar suas conquistas graduais. É fundamental que nós, educadores, saibamos acolher, educar e cuidar da integridade física, psicológica e moral daqueles que estão sob nossa responsabilidade. Todavia, é comum que a escola não consiga proporcionar espaço e tempo para os jovens, devido a questões estruturais e organizacionais, levando-os a se sentirem desmotivados. Nesse cenário, parece que o currículo pensado para atender a essa nova realidade ainda passa por dificuldades para ser posto em prática.

A construção do projeto de vida requer que os conteúdos trabalhados sejam significativos tanto para o estudante quanto para as necessidades da sociedade. Isso, sem dúvida, nos motiva a pensar em como o componente Projeto de Vida, como uma temática interdisciplinar, que envolve valores, emoções, identidades e subjetividades, se encaixa em um currículo disciplinar. No sentido contrário do que pensa o estudante Richard sobre projeto de vida. Continuando as reflexões, o relato nº 5 é apresentado a seguir.

Oii, tenho 18 anos e estudei na Escola Estadual entre 2019 e 2021. Comecei a ter aulas de Projeto de Vida já na primeira série e as propostas sempre foram interessantes de serem discutidas. Na real...eu nunca tinha pensado sobre futuro, profissão, essas coisas porque eu era desencanada, achava que a vida ia demorar muito pra passar. Só tinha vontade de brincar e sair com os amigos; é como se eu ainda estivesse num sonho, mas o projeto de vida me mostrou que o futuro chega e que pensar no futuro, sobre quem somos e quem queremos ser desbrava uma barreira de saber que podemos ir longe.

Saber que a escola apoia nossas ideias e que todas as nossas experiências nas aulas de projeto de vida são consideradas pelos professores, faz a escola ter sentido. (Maria)

No relato, a estudante demonstra que as aulas de projeto de vida contribuíram para que ela conhecesse melhor suas características e a despertasse para desenvolver um projeto. Nessa lógica, Costa (2010) advoga que a construção do projeto de vida passa pela atitude destemida do jovem com relação ao futuro e, mais que isso, o desejo de um querer ser que ainda não é totalmente racionalizado por ser apenas um sentimento. Nesse processo, o desejo atinge o nível racional e se transforma em um projeto de vida, com planos de futuro, os quais devem ser percorridos com determinação para se concretizarem para dar sentido à vida. Além de pensar no futuro, o relato nº 6, a seguir, mostra a ex-aluna pensando em planejamento.

Tenho 19 anos e me formei em 2019. A matéria de projeto de vida me ajudou a questionar mais o que eu gostaria de fazer no futuro e me deu essa consciência de planejamento; claro que a gente vai crescendo e vai mudando os objetivos, mas amadureci meus planos. Outro ponto foi o lado emocional, a gente trabalhou bastante nossas questões emocionais, desde ouvir a falar. Foram momentos importantes na minha formação. As principais fontes eram eu ir para escola e ter aproximação sobre o autoconhecimento, quem eu sou e o que eu quero ser. Passei na UNIFESP, pois fui guiada pelos professores para eu sonhar, planejar e trilhar meus passos para a conquista do sonho. Agora que já saí da escola sinto o quanto o projeto de vida foi importante. Acredito que conhecer os programas Fies, Sisu, Prouni, é necessário para apresentar aos alunos todos os caminhos e questionar os jovens com a realidade, porque vejo muita gente com sonhos muito difíceis de atingir principalmente quando a pessoa mal conhece o caminho pra chegar lá e acaba quebrando a cara depois. (Camila)

As declarações da estudante dialogam com os conceitos de Delors (2010) apresentados pelos Quatros Pilares da Educação, a

saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender ser, como sendo fundamentais no percurso do estudante na escola e para a vida –no intuito de formação para a vida, colocando o estudante à frente de tomada de decisões conscientes e éticas, com os significados para o eu, como eu me vejo e a forma de ser e estar no mundo. Assim, os pilares elencados transcendem os muros da escola e disseminam uma cultura de valorização do ser humano no qual, ao ensinar e agir de forma colaborativa, a conviver com as diferenças, a perceber-se, a ter autonomia, a buscar objetivos comuns, a exercitar a ética, dialoga neste novo contexto de escola, que prioriza o desenvolvimento integral dos seus estudantes. Já os relatos nº 7 e 8, se coadunam como mostram falas dos participantes, iniciando pelo relato nº 7, de Kevin. Para o estudante André, as ideias apresentadas por Kevin parecem fazer sentido, o que se revela no relato n.8.

Tenho 17 anos, atualmente estou cursando o terceiro ano do ensino médio e vim falar um pouquinho sobre o projeto de vida e o que ele fez na minha vida. Eu conheci o projeto de vida no 2º ano, eu cursava o ensino integral e lá eu tive um contato muito grande com essa matéria e achei incrível, porque até então eu não sabia que existia uma matéria que podia colocar eu no centro e lá os professores conversavam comigo sobre o que eu gostaria de fazer, o que eu sentia quando eu pensava no que eu gostaria de fazer, lá eu me conheci, né?! Até então eu não me conhecia muito bem, lá eu pude conhecer quem eu sou de verdade, qual a minha essência e o que eu quero fazer na minha vida. Atualmente eu quero fazer marketing digital. Quero fazer um site para a internet e também quero desenvolver projetos sociais que possam ajudar o mundo a se desenvolver melhor, não só na educação, mas também no social. O projeto de vida abriu meus olhos de uma forma que eu pude ver que a gente pode sim fazer o mundo virar um lugar melhor com nossas atitudes, com o nosso protagonismo. O protagonismo fez super parte, eu comecei a participar mais das coisas da minha escola, consegui me integrar mais com projetos da escola”. (Kevin)

Tenho 20 anos e sou ex-aluno da Escola Estadual de São Paulo. Me formei em 2019 em um período que a escola tinha acabado de se fixar no ensino integral. As aulas de projeto de vida foram bastante importantes pra mim no quesito de comunicação, para ser mais sociável com as pessoas. Essa matéria projeto de vida, mundo do trabalho te faz refletir bastante sobre o que você quer ser, que caminho você quer seguir, te prepara para o mundo do trabalho e te torna uma pessoa sociável, extrovertida, comunicativa para que no futuro você consiga ser de sucesso no trabalho que você seguiu. (André)

Nos dois relatos, os estudantes revelam a importância de se reconhecer a própria identidade e os interesses para a tomada de decisões. Isso revela o quanto é importante colocar o estudante como o centro das ações desenvolvidas na escola, valorizando o protagonismo juvenil, a fim de que ele possa entender a construção do seu projeto de vida como um farol que oriente suas ações, visto que é nessa fase - das juventudes - que acontecem mudanças, rupturas e transformações, como constituintes do senso de identidade.

Damon (2009), apresenta o conceito de projeto vital como uma intenção de alcançar algo que é significativo e essencial, tanto para o eu quanto para o mundo além do eu. Assim, os projetos vitais são basilares na construção dos valores morais, e expressam engajamento dos jovens em fazer a diferença no mundo, diante dos seus interesses, desejos e sonhos, em atitudes resilientes, determinadas e engajadas. A tradução direta do conceito nos remete ao termo “propósito”, o qual deve estar caracterizado pela centralidade nos jovens a partir de seus interesses e desejos.

Conclusões

Este capítulo articula três elementos: projetos de vida, juventudes e ensino médio, problematizando a percepção de alguns estudantes acerca da possível contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Para os estudantes, ainda que

as aulas de projeto de vida devessem ser mais direcionadas à construção dos projetos de vida profissional, eles as consideram positivas, no que tange ao desenvolvimento do protagonismo, do autoconhecimento, da responsabilidade e do senso comunitário. O componente também é associado à preparação para o trabalho e para o vestibular, cujas razões visam à satisfação de necessidades e à projeção futura. Assim, de forma geral, os participantes valorizam temas relativos à dimensão pessoal como autoconhecimento, família, comunicação e, ainda, a articulação entre projetos de vida e os interesses coletivos por considerarem que a participação em projetos é importante para seus projetos de vida na medida em que possibilitam a compreensão e a ação frente à sociedade.

Sugestões de leitura básica

- Costa, A. C. G. (2010). *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro*. Modus Faciendi.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Summus.
- Puig, J. M. (2010). *As sete competências para educar em valores*. Summus.
- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2022). *Currículo paulista. Material de apoio*. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>
- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2022). *Currículo paulista. Material de apoio*. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>
- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2020). *Diretrizes curriculares de projeto de vida*. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20>

de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf

Silva, M. A. M., & Danza, H. C. (2022). *Projeto de Vida e identidade: articulações e implicações para a educação*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2834>

Referências

- Alves, M. Z., & Dayrell, M. Z. (2015). Ser alguém na vida: Um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 375-390. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>
- Arroyo, M. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.
- Barbosa, R. C. *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: Suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18977/2/Rafael%20Conde%20Barbosa.pdf>
- Corti, A. P. (2011). *Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: Caderno de reflexões*. MEC.
- Costa, A. C. G. (2008). *Educação*. Canção Nova.
- Costa, A. C. G. (2010). *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro*. Modus Faciendi.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Summus.
- Delors, J. (2010). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119 – 128. https://doi:10.1207/S1532480XADS0703_2

- Dayrell, J. (2002). *A construção de identidades juvenis: Anotações da exposição realizada na sessão especial "Processos de construção das identidades juvenis na contemporaneidade"*. 25a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, Brasil.
- Maninho, P. F. (2010). *Feito de escolhas*. <https://www.letras.mus.br/maninho/1139947/>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26(92), 753-775. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>
- Ribeiro, M. A. (2010). A psicossocial da família e da escola no trabalho dos jovens. *Pesquisa e prática psicossociais*. São João Del Rei, v.5, n.1, p. 121-130.
- Sposito, M. P. (2003). *Os jovens no Brasil: Desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. Ação educativa.

CAPÍTULO 6

PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DE JOVENS BRASILEIROS NO ENSINO MÉDIO

(Bianca Oliveira de Macedo, Poliana Reis Costa, Marina
Lima e Marina Gregghi Sticca)

Highlights

- A integração do componente curricular projeto de vida e da eletiva educação financeira pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.
- O componente curricular projeto de vida abarca as dimensões pessoal, cidadã e profissional.
- A educação financeira tem como objetivo o letramento em finanças, desenvolver o raciocínio, pensamento crítico e lógico, a competência de planejamento a curto, médio e longo prazo.
- O planejamento financeiro deve ser baseado no projeto de vida, considerando a comunidade e o contexto a que o jovem pertence.
- O projeto de vida deve receber e agregar contribuições de outras matérias eletivas.

Introdução

O Novo Ensino Médio entrou em vigor nas escolas brasileiras em 2022 com uma nova organização curricular, que inclui a Base

Nacional Comum curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos. Os itinerários formativos podem ser constituídos por projetos, oficinas, núcleos de estudo e matérias eletivas, com o objetivo de oferecer uma educação conectada com os planos de carreira dos jovens, preparando-os para o futuro e para os desafios do mercado de trabalho. Entretanto, os documentos da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, até o presente momento, não demonstram e orientam de forma prática como os educadores podem construir os componentes curriculares para desenvolver as competências socioemocionais demandadas pelo mercado, bem como articulá-las com os projetos de vida de seus estudantes.

As mudanças advindas do Novo Ensino Médio têm trazido desafios para as redes de ensino e para as escolas do Brasil. Além das transições enfrentadas pelos próprios jovens, do ponto de vista social, emocional e profissional, acrescentam-se as mudanças potencializadas pela ampliação e disseminação de novas tecnologias, que já vinham sendo implementadas, e que também passaram a ser adotadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamenta a construção do Novo Ensino Médio.

A BNCC define diretrizes para serem aplicadas, obrigatoriamente, por todas as instituições do ensino básico. As redes públicas e privadas revisaram seus currículos e a usaram para definir o núcleo comum e norteador para essa reelaboração, pois ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

As várias mudanças desencadeadas pela aprovação da Lei No 13.415 (2017), que expressa o Novo Ensino Médio, são constantemente objeto de discussão entre diferentes atores da sociedade, educadores, ativistas da educação, políticos e até estudantes. O debate compõe-se de defensores e críticos da nova lei (Costa & Silva, 2019; Ferreira & Ramos, 2018; Silva & Boutin, 2018; Sússekind, 2019). Dentre os pontos de tensões estão o aumento da

carga horária, a mudança curricular, a implementação dos itinerários formativos e a ênfase no ensino técnico.

No Novo Ensino Médio, as instituições escolares deverão ampliar o tempo mínimo do estudante de 800 horas para 1.200 horas anuais e definir a nova organização curricular, até 2024 (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, 2019). Nesse novo formato, os estudantes terão a possibilidade de escolher itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional que fazem sentido para uma possível carreira, assim como para o desenvolvimento de novas habilidades pessoais, podendo o estudante cursar os itinerários concomitante ou sequencialmente. As redes de ensino possuem autonomia para definir os itinerários formativos ofertados, considerando um processo no qual terá a participação da comunidade escolar.

Tal modelo possibilita que o estudante escolha os itinerários formativos em seus últimos anos de formação básica, entre eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Segundo o Ministério da Educação, essa mudança visa deixar mais atrativo o Ensino Médio, melhorando os índices da educação no país, possibilitando que o jovem tenha potencial de criar seu projeto de vida e de formação (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, 2019).

Ressalta-se, ainda, no texto base do Novo Ensino Médio (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, 2019), que cada escola deverá fornecer pelo menos duas opções de itinerários formativos (IFs). Dentre esses IFs possibilita-se maior visibilidade para eletivas como educação financeira, empreendedorismo, sustentabilidade, bem como outras temáticas escolhidas pelas escolas a partir da realidade e interesse dos seus alunos. É em razão desse cenário já estabelecido que este capítulo objetiva apresentar uma proposta de articulação entre o componente curricular projeto de vida e a eletiva educação

financeira, possibilitando, assim, uma maior interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem dos jovens.

Assim, este capítulo objetiva: (a) discutir sobre o componente curricular projeto de vida e a eletiva educação financeira, (b) descrever duas experiências com tais conteúdos, e (c) apresentar uma proposta de articulação entre o componente curricular projeto de vida e a eletiva educação financeira, visando maior alcance da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem dos jovens. O capítulo está organizado em cinco seções: (a) projeto de vida como componente curricular, (b) educação financeira no currículo como eletiva, (c) relato de experiência com o componente curricular projeto de vida, (d) relato de experiência com a eletiva educação financeira, e (e) uma proposta de articulação de projeto de vida e educação financeira a partir dos resultados encontrados.

Projeto de vida como componente curricular

O componente curricular projeto de vida adentrou às escolas brasileiras em 2011, por meio do Programa de Educação em Tempo Integral (Silva & Danza, 2022). Em São Paulo, o Programa Escola de Tempo Integral (PEI) surge com o objetivo de promover ações educativas para auxiliar os estudantes a expandirem o nível de expectativas que têm de si mesmos e não perderem a capacidade de sonhar (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012). Para isso, o PEI institui como um dos seus eixos o projeto de vida, que surge como um mecanismo de motivar os jovens a aproveitarem as oportunidades acadêmicas oferecidas pelo programa. Assim, além de ser componente curricular, projeto de vida passa a ser também descrito como foco do PEI, no qual as instituições escolares e equipes docentes são convidadas a convergir suas ações educativas, a fim de construir um modelo pedagógico que possibilite a formação para os valores, para a excelência acadêmica e para o mundo do trabalho, assegurando que os jovens construam ao longo do ensino médio seus projetos

de vida individuais (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012).

A presença do componente curricular projeto de vida, não só se consolidou no Estado de São Paulo, mas também teve uma implementação massiva nos estados do Pernambuco e do Espírito Santo, que obtiveram resultados positivos como a diminuição da evasão escolar no ensino médio e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) (Silva & Danza, 2022). Tais resultados foram determinantes para a formulação da Lei No 13.415 (2017), que instituiu o Novo Ensino Médio, e para as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2018). A BNCC estabelece 10 competências chave e entre elas a nº 6 refere-se ao “trabalho e projeto de vida”, cujo objetivo é descrito a seguir.

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 (Ministério da Educação, 2018, p. 9).

De acordo com as diretrizes da BNCC, a escola deve contribuir para a estruturação do projeto de vida dos estudantes a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Nas diretrizes curriculares de projeto de vida, propostas pelo Governo do Estado de São Paulo (Governo do Estado de São Paulo, 2020) é ressaltado que projeto de vida, além de ser um componente curricular, passa também a ser um articulador do projeto político-pedagógico de todas as escolas. Recomenda-se que a comunidade escolar desenvolva seus trabalhos com base em três princípios norteadores do projeto de vida: (a) o desenvolvimento socioemocional, (b) a pedagogia da presença, e (c) o protagonismo do estudante, princípios que propõem um projeto de vida que abranja uma educação integral, que não fragmente o desenvolvimento intelectual, social e

emocional dos jovens, cooperando para que consigam reconhecer suas emoções, aprendendo a lidar com conflitos, resolver problemas, relacionar-se com outras pessoas, estabelecer metas e objetivos, e promover o desenvolvimento da sociedade. Além disso, é ressaltada a construção de um projeto de vida que ajude os estudantes a atribuírem sentido aos seus estudos, à solidariedade, aos valores e à profissionalização, para, assim, tomarem decisões de forma estratégica e responsável, exercendo seu protagonismo.

Com a finalidade de possibilitar aos estudantes um desenvolvimento múltiplo, recomenda-se que as atividades do componente curricular projeto de vida sejam estruturadas com base em três dimensões que devem estar integradas: pessoal, cidadã e profissional. Quanto à primeira dimensão, espera-se que os estudantes se mobilizem no âmbito individual, identificando suas forças, os desafios, e desenvolvam estratégias para lidar com seu processo de amadurecimento. Com a segunda dimensão almeja-se que os jovens se relacionem com as questões relativas à convivência e à coletividade, vivenciada na construção da vida familiar, escolar, comunitária e social. A última dimensão, por sua vez, busca motivar os jovens a olharem para a inserção produtiva, auxiliando-os a identificar habilidades e conhecimento que possam auxiliá-los nas suas aspirações profissionais (Governo do Estado de São Paulo, 2020).

Observa-se também nos documentos legais (Governo do Estado de São Paulo, 2020; Ministério da Educação, 2018), que para alcançar o objetivo de desenvolver as diferentes dimensões, o projeto de vida deve ser um balizador das práticas pedagógicas de todos os educadores, isto é, o componente deve ser um integrador das áreas de conhecimento propostas pela BNCC, do componente curricular das eletivas e da tecnologia e inovação. Assim, projeto de vida é definido como eixo articulador e mobilizador das outras áreas de conhecimento; ao mesmo tempo, também deve ser articulada e mobilizada por elas, de forma que os jovens atribuam sentido ao conhecimento adquirido, agregando-os aos seus projetos de vida.

Entretanto, mesmo que o termo projeto de vida tenha sido priorizado pelos programas governamentais e ocupe papel primordial no currículo paulista, reconhece-se, como já destacado pelos autores Silva e Danza (2022), a escassez nos marcos legais de uma definição clara do conceito, com fundamentos teóricos, uma vez que a teoria é abordada superficialmente e sem clareza. Assim, evidencia-se que falta um aprofundamento teórico que permita aos profissionais da educação mobilizar os conhecimentos necessários, com autonomia, na proposição de práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida dos seus estudantes. Existe uma lacuna em relação a orientações de como articular o componente de projeto de vida com os demais componentes curriculares, e com as eletivas, o que é requisitado dos educadores nas orientações presentes nos documentos norteadores. A partir desse desafio, questiona-se: “Como relacionar o componente projeto de vida com as eletivas? Em destaque, como relacionar o componente projeto de vida com a eletiva de educação financeira?” e, ainda, “Qual a importância da educação financeira para a construção dos projetos de vida dos jovens?”

Educação financeira no currículo como eletiva

Estudos demonstram que a educação financeira impacta positivamente a qualidade das decisões financeiras das pessoas, contribuindo para uma diminuição dos índices de endividamento e aumento da qualidade de vida (Cunha, 2020; Lucci et al., 2006; Vieira et al., 2011). Com isso, nos últimos anos, a educação financeira transpassou o mercado financeiro e a própria universidade, tornando-se presente cada vez mais no cotidiano das salas de aula no Brasil. Iniciou-se com materiais educativos elaborados pelas instituições financeiras ou de áreas correlatas, as quais forneciam materiais informativos e estruturavam atividades que aproximavam conceitos financeiros de seus leitores e participantes. A difusão da educação financeira em contexto nacional ocorreu como desdobramento de uma articulação global oriunda de

desdobramentos presentes nas iniciativas de instituições relevantes como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em triangulação com expoentes governamentais de cada país (Muniz & Jurkiewicz, 2016).

No Brasil, notam-se articulações voltadas à implementação de educação financeira nas escolas públicas a partir de 2007, como a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), finalizada apenas em 2009, e outras iniciativas coordenadas pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), cujo grupo foi instituído pelo Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (Coremec), parte do Ministério da Fazenda. Os motivos dessa articulação são distintos, e até considerado em alguns casos controversos; entretanto, destaca-se que independente das intenções, o acesso à Educação Financeira deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, promovendo criticidade para: analisar situações financeiras, identificar oportunidades e se proteger de armadilhas existentes no mercado.

Em relação aos aspectos legais da educação, a educação financeira aparece, pela primeira vez na BNCC como habilidade matemática essencial para os anos finais do ensino fundamental, sendo proposta a partir do ensino de conceitos básicos de economia e finanças alinhado às dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas (Marcondes et al., 2022). Já no ensino médio, é implementada em alguns currículos estaduais, a partir da Reforma do Ensino Médio, em especial nos currículos da região sul do Brasil, como em Santa Catarina, que teve a educação financeira implementada no ano de 2020, e o Paraná, que implementou no ano de 2021 (Marcondes et al., 2022). Nesses estados, a educação financeira passa a fazer parte do componente curricular e é justificada em suas diretrizes a partir da demanda da população brasileira para aprender a tomar decisões conscientes a respeito das melhores taxas de juros, formas de parcelamento, empréstimos e financiamentos, as quais configuram situações que podem ser abordadas e discutidas no ambiente escolar.

Entretanto, a inserção de Educação Financeira nas escolas não deve ser apenas para ensinar um conjunto de termos e conceitos econômicos e financeiros, mas espera-se que possibilite a oportunidade para reflexão sobre o papel do dinheiro na sociedade e as implicações do modelo econômico vigente na vida diária, possibilitando que os alunos analisem de forma crítica como as decisões econômicas impactam diretamente as pessoas, positiva ou negativamente.

Assim, a educação financeira deve ser uma oportunidade para a sociedade discutir a correção de problemas estruturais na economia brasileira, como o aumento da inflação, o endividamento das famílias, o desemprego, o aumento da desigualdade social e consumismo desenfreado de bens de produtos e serviços, além de também desenvolver o senso crítico para propor transformações econômicas e sociais positivas, reivindicando por melhores condições de trabalho, salário, aposentadoria, entre outros. Evidencia-se, também, que pode contribuir para aplicabilidade do ensino de Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e em Linguagens, códigos e suas tecnologias, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e pensamento crítico.

Destaca-se, ainda, que, ao observar o cenário econômico brasileiro reconhece-se a necessidade de uma educação financeira que auxilie os cidadãos a identificarem diversos aspectos da sociedade que envolvem situações financeiras e as suas consequências, uma vez que diferentes fatos históricos, políticos e sociais como a estabilidade da moeda, o aumento da classe média brasileira e da expectativa de vida, do acesso a crédito para imóveis, a velocidade da geração e consumo de produtos e serviços (Muniz & Jurkiewicz, 2016), e as crises econômicas, sociais e políticas que o país enfrentou nos últimos anos, atravessam a vida financeira das pessoas, demandando dessas uma compreensão crítica. Assim, os pressupostos necessários ao pensar a estratégia de educação financeira são descritos a seguir.

1. A educação financeira contribui para o desenvolvimento dos cidadãos, auxiliando os indivíduos na construção das suas histórias de vida, bem como na garantia de seus objetivos.

2. A educação financeira não deve se restringir apenas ao indivíduo, ou seja, decisões financeiras englobam e impactam todo um coletivo, e devem ser entendidas a partir de uma conjuntura social, política e ambiental.

3. A educação financeira não pode apenas se restringir a conhecimentos relacionados a produtos financeiros ou a promover comportamentos básicos para adquirir oportunidades financeiras, e sim deve ser contextualizada, considerando o contexto social e econômico dos indivíduos e das regiões em que vivem, além de suas singularidades e projetos de vida.

Partindo desses pressupostos foram realizadas duas intervenções fruto de uma parceria entre LABPOT (Laboratório de Psicologia Organizacional do Trabalho- USP), Conecta Lab (Laboratório de Pesquisa e Integração em Psicologia, Educação e Tecnologia) e a edtech Que Chance Educacional. Participaram do estudo 45 estudantes de Ensino Médio de escolas públicas do Estado de São Paulo. Duas turmas foram organizadas. A primeira composta por 20 jovens que tiveram um semestre de aulas com atividades propostas pelo volume projeto de vida da coletânea (Macedo et al., 2022). A segunda turma com 25 estudantes participou das aulas de educação financeira propostas pelo volume II (Guadagnin et al., 2022). O material é composto por uma série de atividades e práticas para serem desenvolvidas nas aulas de projeto de vida e educação financeira. Além do desenvolvimento de conhecimentos técnicos em finanças e projeto de vida, o material didático visa ao desenvolvimento de sete competências socioemocionais, sendo elas: comunicação, assertividade, empatia, trabalho em equipe, visão empreendedora, planejamento a curto e longo prazo e pensamento crítico.

Os conteúdos trabalhados envolveram atividades teóricas e práticas, incluindo jogos lúdicos. O semestre de aulas organizou-se em cinco momentos para serem desenvolvidos e trabalhados com

os estudantes, momentos esses que não necessariamente eram lineares, mas que foram desenvolvidos ao longo das trilhas de forma circular, processual, objetivando: (a) conhecer o eu, o outro e o mundo; (b) conectar diferentes vivências; (c) construir soluções em âmbito pessoal e/ou social; (d) compartilhar processo e resultado com a comunidade escolar; e (e) desenvolver competências socioemocionais (Que chance, 2021).

Relato de experiência com o componente curricular projeto de vida

Em relação ao componente curricular projeto de vida, as atividades propostas pelas aulas de projeto de vida objetivavam que os alunos pudessem organizar seu presente e seu futuro a partir de um planejamento que permitisse abertura para mudanças relativas ao amadurecimento, à identidade e aos valores dos jovens, como proposto por Araújo (2007) e Silva e Danza (2022). Para isso, foram propostas aulas nas quais os jovens pudessem explorar a si mesmo, suas relações com os outros e com o mundo, para construírem algo que fizesse sentido para suas histórias individuais e que pudesse ser modificado e atualizado a partir desta, considerando mudanças interiores e sociais. Dessa forma, as dimensões: pessoal, cidadã e profissional, propostas pelas Diretrizes Curriculares de Projeto de Vida (Governo do Estado de São Paulo, 2020) foram organizadas e adaptadas na intervenção para a nomenclatura: Eu, o outro e o mundo. Na dimensão “eu” foram propostas aulas que abordam o conhecimento de si, integrando componentes cognitivos, afetivos e éticos. Os participantes foram convidados a olharem para quem são, seus valores, sentimentos e ações. Os conteúdos e os objetivos das aulas são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Projeto de Vida- Conteúdos Dimensão “Eu”

| Conteúdo | Objetivo |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quem somos nós? | Identificar características pessoais e apresentá-las para outras pessoas. |
| O que é ser? Levantamento de valores e habilidades | Identificar seus valores e habilidades discriminando quais deles foram mais importantes no decorrer de suas trajetórias, além de distinguirem quais deles podem influenciar no seu projeto de vida e na escolha de uma possível profissão. |
| Olhando para quem eu sou | Identificarem, bem como entenderem seus pontos fortes e seus pontos a melhorar, além de exercitar a autoestima. |
| O que eu sei fazer é o que eu gostaria de fazer? | Reconhecer suas potencialidades e reconhecer potencialidades que os auxiliem no desenvolvimento de novas competências. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na dimensão “O outro” foram desenvolvidas atividades que buscavam a compreensão da identidade dos jovens, de forma a trabalhar como as histórias de vida são construídas a partir das relações estabelecidas com a família e amigos, entre outros. Assim, foram exploradas as relações familiares e de amizade, além de conteúdos relacionados a conviver em sociedade, como pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2

Projeto de Vida- Conteúdos Dimensão “O outro”

| Conteúdo | Objetivo |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Minha história não se fez sozinha | Verificar quais são as pessoas que estão presentes na sua vida e que contribuem para sua trajetória pessoal. |
| Minha família faz parte dessa história | Analisar criticamente suas relações familiares, bem como o lugar e o papel que desempenham dentro da família. |

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Todo mundo se inspira em alguém | Identificar em suas relações familiares, pessoas nas quais se espelham, verificando quais os valores, habilidades e conhecimentos que essas pessoas têm que lhe causam admiração. |
| Conhecendo novas inspirações | Conhecer jornadas e carreiras de outras pessoas a fim de criar novas referências para se inspirar. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

A dimensão “O mundo” foi organizada em dois eixos. O eixo que abordou a questão profissional, no qual os jovens foram convidados a discutir sobre fazer escolhas e olhar para as possibilidades de formação e atuação profissional, esses foram instruídos para o ingresso na Universidade e em cursos técnicos, e foram convidados a conhecer e pesquisar sobre uma gama de profissões. O segundo eixo foi voltado para as problemáticas sociais, no qual os estudantes foram convidados a discutirem sobre desigualdades sociais, ameaças e oportunidades presentes no contexto em que estão inseridos. Esses conteúdos podem ser vistos com mais detalhes na Tabela 3.

Tabela 3

Projeto de Vida- Conteúdos Dimensão “O Mundo”

| Conteúdo | Objetivo |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eixo 1: Questão Profissional | |
| Profissões fazem parte dessa história? | Conhecer um conjunto de profissões e analisar os estereótipos e representações sociais que permeiam algumas delas. |
| Profissões: Quem procura, acha! | Buscar informações sobre diferentes profissões, analisar atividades profissionais, identificando quais seriam as habilidades, formação e condições necessárias para exercê-las. |
| Profissões: Informação boa é aquela que é compartilhada | Compartilhar com os demais colegas informações sobre diferentes profissões. E analisar atividades profissionais, identificando quais seriam as habilidades, formação e condições necessárias para exercê-las. |

| | |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fazendo escolhas, para fazer história | Discutir a dificuldade de fazer escolhas e analisar como o ato de escolher está atrelado a um conjunto de sentimentos e influências externas. |
| Conhecendo as possibilidades de trajetórias e formações | Conhecer e compreender os diferentes tipos de formações superiores e profissionalizantes possíveis. |
| A FOFA me ajuda a olhar para a vida? | Conhecer a ferramenta FOFA e aplicá-la para identificar quais forças e fraquezas podem contribuir ou dificultar a criação, organização e desenvolvimento de um projeto de vida. |

Eixo 2: Aspectos Sociais

| | |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mitos e verdades sobre a Universidade Pública | Conhecer o funcionamento das universidades pública e privada. |
| Tô sem grana! Como ingressar na universidade privada? | Entender em quais situações utilizar os programas FIES e ProUni. |
| Identificando ameaças: Privilégios existem? | Identificar através de discussões, aspectos sociais que podem ser considerados ameaças ou oportunidades para a construção do seu projeto de vida. |
| Identificando oportunidades: Mapeando o contexto | Fazer um levantamento das oportunidades: atividades econômicas, faculdades, cursos técnicos, empregos na cidade onde residem ou em que pretendem estudar/morar. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Encerrando as atividades propostas em Projeto de Vida houve, ainda, um momento de integração de todas as dimensões do eu, o outro e o mundo. Esse constitui-se em uma atividade realizada a partir de um conjunto de aulas que podem ser observadas na Tabela 4, na qual os alunos foram convidados a construir seus próprios projetos de vida, estabelecerem seus objetivos, suas metas e um plano financeiro para alcançá-los, depois apresentarem para

os demais colegas e comunidade escolar, atividade que também foi realizada pelos alunos da turma de Educação Financeira na conclusão da matéria.

Tabela 4

Projeto de Vida- Integração das dimensões, construção do Projeto de Vida

| Conteúdo | Objetivo |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Por que ter um projeto de vida? | Analisar a importância e as vantagens de ter um planejamento em relação ao futuro, reconhecendo que este pode sofrer influências externas. |
| Projetando o futuro: Eu manchete de jornal?! | Fazer uma projeção para o futuro de forma realista. |
| Traçando a rota: Do abstrato para o concreto | Fazer um planejamento estratégico para colocar em prática o projeto de vida, estabelecendo objetivos e atividades a serem cumpridas para alcançar o planejado. |
| Making of do meu projeto de vida | Construir de forma visual o Projeto de vida para apresentação. |
| Ao vivo: Apresentando o Projeto de Vida | Apresentações dos Projetos de Vida de cada um dos alunos. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Relato de experiência com a eletiva educação financeira

O programa de atividades de educação financeira teve como objetivo auxiliar os estudantes a criarem um planejamento baseado em seu projeto de vida para as suas decisões financeiras de curto e longo prazo, considerando os conceitos básicos e financeiros. Para tanto, as aulas foram organizadas em três dimensões: (a) Mas o que economia tem a ver com a história?; (b) Controle de gastos: o que eu ganho é maior do que gasto?; (c) Planejar para quê? Introdução ao planejamento financeiro.

A primeira dimensão (Mas o que economia tem a ver com a história?) visou propiciar reflexões com os alunos sobre a origem e a evolução do dinheiro, os impactos positivos e negativos na vida dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade, além de também definir os principais indicadores econômicos e como esses influenciam na vida cotidiana e na economia local, ocasionando empregabilidade e oportunidades, mas também carências e desafios para os indivíduos e países. Os conteúdos trabalhados nesta dimensão podem ser conferidos na Tabela 5.

Tabela 5

Educação Financeira Dimensão- Mas o que economia tem a ver com a história?

| Conteúdo | Objetivo |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Como surgiu o dinheiro e no que ele se tornou | Explicar o surgimento do dinheiro através de uma perspectiva histórica e cultural e sua evolução até os moldes atuais, relacionando-o com eventos passados e com os costumes da época. |
| Principais indicadores econômicos | Definir os diferentes indicadores econômicos e aplicá-los para analisar a economia no Brasil. |
| A importância da economia local | Analisar a economia local, reconhecer os processos envolvidos para a produção de um produto e definir os conceitos de macroeconomia, microeconomia e diferentes setores da economia. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na segunda dimensão (Controle de gastos: O que eu ganho é maior do que gasto?), os estudantes foram convidados a discutir sobre o consumismo, as implicações da exposição às diferentes propagandas e a importância de diferenciar necessidade e desejo na hora de comprar algo. Os participantes, também, conheceram a utilidade de criar um plano orçamentário como fonte de informação para tomada de decisões, além de identificar

imprevistos financeiros e definir o que é uma reserva emergencial, como demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6

Educação Financeira Dimensão - O que eu ganho é maior do que gasto?

| Conteúdo | Objetivo |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quem nunca comprou por impulso? | Identificar que existem produtos substituíveis e que há distinção entre “necessidade” e “vontade”, determinando a importância de estabelecer essa diferença ao montar um plano orçamentário de curto e longo prazo. |
| Poupar é investir? | Diferenciar o poupar, economizar e investir. Descrever quais as vantagens de cada um deles e relacionar o investimento, seja financeiro, material ou emocional aos possíveis retornos futuros. |
| Tipos de conta: poupança, conta corrente e conta básica | Definir e diferenciar conta poupança, conta corrente e conta básica. |
| À vista ou a prazo? Cartão de crédito e cartão de débito | Diferenciar o pagamento parcelado do pagamento à vista. |
| Financiamento e Empréstimo: qual a diferença? | Definir e diferenciar os conceitos de financiamento e empréstimo e compará-los aos conceitos das aulas anteriores. |
| Gastos mensais: fixos e variáveis | Categorizar custos fixos e custos variáveis e discutir a forma em que essa categorização pode ser benéfica na coleta de dados e na tomada de decisões financeiras. |
| Imprevistos financeiros: como se prevenir | Distinguir tipos de imprevistos, definir o que é reserva de emergência e reconhecer atitudes que servem para prevenção de gastos. |
| Simulação de receita e de despesas | Classificar os tipos de despesas e de receitas e calcular o orçamento doméstico. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na terceira dimensão (Planejar para quê? Introdução ao planejamento financeiro) foi demonstrada a importância da realização de um planejamento financeiro para alcançar objetivos e sonhos. Além disso, criou-se a oportunidade de se discutir as vantagens de traçar objetivos financeiros de curto e longo prazo e desenvolver um planejamento financeiro individual. As aulas propostas por essa dimensão podem ser conferidas na Tabela 7. Assim como em Projeto de Vida, o componente curricular encerrou-se com a proposta de construção de um projeto de vida, considerando um planejamento financeiro acoplado a ele. O resultado dessa experiência pode ser conferido a seguir.

Tabela 7

Educação Financeira Dimensão- Planejar para quê? Introdução ao planejamento financeiro

| Conteúdo | Objetivo |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejar para quê? | Discutir os benefícios de um bom planejamento. Definir com as próprias palavras o que é um planejamento financeiro, exemplificar situações em que pode ser aplicado e como os ajudaria nessas situações. |
| Iniciando meu planejamento financeiro | Identificar os passos necessários antes de tomar uma decisão de compra para depois elaborar um planejamento financeiro com base em sonhos e aspirações individuais planejadas a curto, médio e longo prazo. |
| Definindo metas e objetivos | Criar um planejamento de curto, médio e longo prazo, esboçando seus objetivos pessoais e financeiros. |
| Apresentando meu planejamento | Apresentar o planejamento financeiro pessoal que montaram. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Uma proposta de articulação de projeto de vida e educação financeira

Verificou-se, com base na análise dos registros de campo das duas experiências desenvolvidas, uma melhora no relacionamento dos jovens com a família, em administrar suas finanças e em se preparar para o futuro. Além disso, alguns resultados voltados para a dimensão profissional de projeto de vida foram identificados, como o ingresso de jovens participantes no ensino técnico, a inscrição em cursinhos populares preparatórios para o vestibular, inscrição nos vestibulares de universidades públicas e o ingresso no mercado de trabalho. Alguns alunos também relataram ter conseguido ajudar a família a administrar as despesas domésticas, a criar planilhas de Excel, abrir uma poupança e até criar uma carteira de investimento.

Em relação à dimensão profissional, os jovens entrevistados relataram uma melhora significativa em competências de comunicação, planejamento de seus objetivos a curto e longo prazo, e em trabalhar em equipe, expressando que depois das intervenções, passaram a ter mais facilidade para organizar-se, cumprir seus objetivos e interagir com outras pessoas, seja conseguindo fazer novas amizades, tirando dúvidas na sala de aula e até falando em público. As transformações também foram relatadas pelos pais dos estudantes, que evidenciaram mudanças comportamentais em seus filhos, destacando uma maior independência, engajamento nos estudos, e um maior planejamento para tomada de decisões de curto e longo prazo.

Tais resultados poderiam ser potencializados se os estudantes conseguissem integrar esses aprendizados cursando projeto de vida e educação financeira simultaneamente. Verificou-se que na turma de projeto de vida, os jovens, ao construírem seus projetos de vida, tiveram uma amplitude maior dos seus sonhos e objetivos se comparado com os de educação financeira. Também conseguiram projetar seus objetivos por mais tempo. Entretanto,

encontraram maiores dificuldades na hora de transformar os objetivos em ações concretas, além de não conseguirem executar com precisão uma parte da atividade que propunha a realização de um planejamento financeiro para auxiliá-los no cumprimento dos objetivos elencados. Os estudantes da turma de educação financeira conseguiram com maior facilidade realizar o planejamento financeiro proposto, além de conseguirem transformar os objetivos em um conjunto de ações concretas para cumprirem no decorrer do tempo. Entretanto, diferentemente da primeira turma, tiveram maior dificuldade em projetar suas vidas, restringindo-se aos objetivos de curto prazo.

Tais achados demonstram os ganhos no processo de ensino-aprendizagem que as duas turmas teriam se tivessem cursado projeto de vida e educação financeira concomitantemente, já que os conhecimentos adquiridos em ambos foram diferentes, mas complementares. Com base nos resultados, apresenta-se uma proposta de articulação entre o componente curricular e a eletiva para serem lecionadas de forma interdisciplinar. É feita uma proposta para que ambas sejam ministradas em conjunto pelos professores (Tabela 8).

Tabela 8

Articulação de conteúdos de Projeto de Vida com conteúdos de Educação Financeira que podem ser lecionados concomitantemente

| Projeto de Vida | Educação Financeira |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Tô sem grana! Como ingressar na universidade privada?</i></p> <p>Entender em quais situações utilizar os programas FIES e ProUni.</p> | <p><i>Financiamento e Empréstimo: Qual a diferença?</i></p> <p>Definir e diferenciar os conceitos de financiamento e empréstimo e compará-los aos conceitos das aulas anteriores.</p> |
| <p><i>Fazendo escolhas, para fazer história</i></p> <p>Discutir a dificuldade de fazer escolhas e analisar como o ato de escolher está atrelado a um</p> | <p><i>Quem nunca comprou por impulso</i></p> <p>Identificar que existem produtos substituíveis e que há distinção entre “necessidade” e “vontade”, determinando a importância de</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>conjunto de sentimentos e influências externas.</p> | <p>estabelecer essa diferença ao montar um plano orçamentário de curto e longo prazo.</p> |
| <p><i>Identificando oportunidades: Mapeando o contexto</i> Fazer um levantamento das oportunidades: atividades econômicas, faculdades, cursos técnicos, empregos na cidade onde residem ou em que pretendem estudar/morar.</p> | <p><i>A importância da economia local</i> Analisar a economia local, reconhecer os processos envolvidos para a produção de um produto e definir os conceitos de macroeconomia, microeconomia e diferentes setores da economia.</p> |
| <p><i>Por que ter um projeto de vida?</i> Analisar a importância e as vantagens de ter um planejamento em relação ao futuro, reconhecendo que este pode sofrer influências externas.</p> | <p><i>Planejar para quê?</i> Discutir os benefícios de um bom planejamento. Definir com as próprias palavras o que é um planejamento financeiro, exemplificar situações em que pode ser aplicado e como os ajudaria nessas respectivas situações.</p> |
| <p><i>Projetando o futuro: Eu manchete de jornal?!</i> Fazer uma projeção para o futuro de forma realista.</p> | <p><i>Iniciando meu planejamento financeiro</i> Identificar os passos necessários antes de tomar uma decisão de compra para depois elaborar um planejamento financeiro com base em sonhos e aspirações individuais planejadas a curto, médio e longo prazo.</p> |
| <p><i>Traçando a rota: Do abstrato para o concreto</i> Fazer um planejamento estratégico para colocar em prática o projeto de vida, estabelecendo objetivos e atividades a serem cumpridas para alcançar o planejado.</p> | <p><i>Definindo metas e objetivos</i> Criar um planejamento de curto, médio e longo prazo, esboçando seus objetivos pessoais e financeiros.</p> |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Ao vivo: Apresentando Projeto de Vida</i> Apresentações dos Projetos de Vida de cada um dos estudantes.</p> | <p><i>Apresentando meu planejamento</i> Apresentar o planejamento financeiro pessoal que montaram</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborada pelos autores.

Destaca-se, como demonstrado na Tabela 8, as conexões entre os conteúdos de projeto de vida e educação financeira: (a) fazer escolhas, como atitude necessária para se obter uma saúde financeira e um planejamento de carreira; (b) identificar oportunidades no contexto em que está inserido, facilitando a elaboração de projeto de vida profissional que se beneficia das oportunidades do mercado de trabalho; e (c) planejar-se a curto e a longo prazo para alcançar objetivos pessoais e profissionais que envolvam diversos aspectos, entre eles o financeiro.

Conclusões

Este capítulo objetivou apresentar uma proposta de articulação entre o componente curricular projeto de vida e a eletiva educação financeira, a partir da implementação de duas intervenções com estudantes de escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Verificou-se, a partir dos registros de campo das duas experiências desenvolvidas, a aquisição de conhecimentos técnicos que auxiliaram no dia a dia dos jovens e da sua família, como conhecimentos sobre gastos e planejamento financeiro, além do desenvolvimento da dimensão profissional do projeto de vida que levaram os jovens, por exemplo, a buscar possibilidades relacionadas a formação e atuação profissional.

Como contribuição prática do estudo, destaca-se a elaboração de uma ementa com uma proposta de aulas e atividades referentes ao componente curricular projeto de vida e à eletiva educação financeira, bem como a articulação entre os dois. Essa pode ser utilizada por professores brasileiros, visando auxiliar na

elaboração de suas aulas, a serem ministradas segundo as diretrizes estabelecidas pelo Novo Ensino Médio e BNCC.

Como agenda de pesquisa sugere-se que: (a) sejam aplicados instrumentos de avaliação antes e após a participação dos estudantes no projeto de vida e educação financeira, de forma a identificar a aquisição de competências socioemocionais propostas pela BNCC; (b) seja testada a proposta de integração do componente curricular projeto de vida e a eletiva educação financeira, e os efeitos no processo de ensino-aprendizagem; (c) seja realizada comparação dos resultados no processo de ensino-aprendizagem na aplicação individual de cada componente e na integração de ambos.

Sugestões de leitura básica

- Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. (2019). *Guia de implementação do novo ensino médio*. Ministério da Educação.
- Guadagnin, S. C. S., Reis, P. C., Macedo, B. O., Oliveira, D. S. H., Versuti, F. M., & Sticca, M. G. (2022). *Educação financeira: Formação para lecionar matérias eletivas*. Que Chance Educacional.
- Macedo, B. O., Sobrinho, E. R., Reis, P. C., Guadagnin, S. C., Oliveira, D. S. H., Versuti, F. M., & Sticca, M. G. (2022). *Projeto de vida: Formação para lecionar matérias eletivas*. Que Chance Educacional.
- Muniz, I., Jr., & Jurkiewicz, S. (2016). Tomada de decisão e trocas intertemporais: Uma contribuição para a construção de ambientes de educação financeira escolar nas aulas de matemática. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 6(3), p. 76-99.
- Silva, K. C. J. R., & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: Contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação UFSM*, 43(3), 521-534.

Referências

- Araújo, U. F. (2007). *Educação e valores: Pontos e contrapontos*. Summus.
- Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. (2019). *Guia de implementação do novo ensino médio*. Ministério da Educação.
- Costa, M. D. O., & Silva, L. A. D. (2019). Educação e democracia: Base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 24, p. 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>
- Cunha, M. P. (2020). O mercado financeiro chega à sala de aula: Educação financeira como política pública no Brasil. *Educação & Sociedade*, 41, p. 1-14. <https://doi.org/10.1590/ES.218463>
- Ferreira, R. A., & Ramos, L. O. L. (2018). O projeto da MP No 746: Entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 1176-1196.
- Governo do Estado de São Paulo. (2020). *Diretrizes curriculares projeto de vida*. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf
- Guadagnin, S. C. S., Reis, P. C., Macedo, B. O., Oliveira, D. S. H., Versuti, F. M., & Sticca, M. G. (2022). *Educação financeira: Formação para lecionar matérias eletivas*. Que Chance Educacional.
- Lei No. 13.415. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

- Lucci, C. R., Zerrenner, S. A., Verrone, M. A. G., & Santos, S. D. (2006). A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. *Seminário em Administração*, 9, p. 1-12.
- Macedo, B. O., Sobrinho, E. R., Reis, P. C., Guadagnin, S. C., Oliveira, D. S. H., Versuti, F. M., & Sticca, M. G. (2022). *Projeto de vida: Formação para lecionar matérias eletivas*. Que Chance Educacional.
- Marcondes, J. S., Pereira, K., & Munhoz, R. H. (2022). A tendência de jogos matemáticos como recurso pedagógico para o ensino da disciplina de educação financeira do novo ensino médio. *Brazilian Journal of Development*, 8(5), 33394-33406. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-051>
- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Muniz, I., Jr., & Jurkiewicz, S. (2016). Tomada de decisão e trocas intertemporais: Uma contribuição para a construção de ambientes de educação financeira escolar nas aulas de matemática. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 6(3), p. 76-99. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4071/2212>
- Que chance (2021). *Relatório anual de atividades*.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2012). *Diretrizes do programa ensino integral: Escola de tempo integral*. <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>
- Silva, K. C. J. R., & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: Contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação UFSM*, 43(3), 521-534.
- Silva, M. A. M. D., & Danza, H. C. (2022). Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>
- Süssekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” ensino médio: Reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, 13(25), 91-107. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>

Vieira, S. F. A., Bataglia, R. T. M., & Sereia, V. J. (2011). Educação financeira e decisões de consumo, investimento e poupança: Uma análise dos estudantes de uma universidade pública do norte do Paraná. *Revista de Administração Unimep*, 9(3), 61-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273721469004>

CAPÍTULO 7

EXPLORE: UM JOGO DE EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA

(Mauro de Oliveira Magalhães)

Highlights

- Estudantes do ensino fundamental podem acabar futuramente envolvidos em trabalhos e carreiras que ainda não existem.
- No Brasil, intervenções de orientação profissional tendem a ser restritas a carreiras e ocupações com visibilidade presente.
- É preciso exercitar uma percepção mais fluida, interdisciplinar e focada em problemas, ao invés de engessar a visão das carreiras em títulos universitários.
- No jogo *Explore*, a combinação livre e criativa de funções, meios e objetos de trabalho tem por objetivo romper com conceitos estereotipados sobre as carreiras.
- Entre os objetivos da educação para a carreira deve estar o desenvolvimento da sensibilidade a problemas presentes e futuros.

Introdução

A vida contemporânea segue caracterizada por elevada instabilidade associada a mudanças socioculturais, crises econômicas, conflitos políticos e revoluções tecnológicas. O mundo

do trabalho tem se apresentado cada vez mais complexo e assustador para os que buscam uma identidade e lugar neste contexto. Ocupações se criam e outras desaparecem. Estudantes do ensino fundamental podem acabar futuramente envolvidos em trabalhos e carreiras que ainda não existem. A educação depara-se com a difícil tarefa de preparar as novas gerações para prospectar as carreiras do futuro. É necessário desenvolver nos jovens as atitudes, habilidades e conhecimentos pertinentes às tarefas de construção de suas carreiras.

A educação para a carreira (Hoyt, 2005), definida como a inclusão contínua e sistemática de temas, vivências e reflexões de carreira nas atividades escolares, é estratégica nesse sentido. No Brasil, espera-se que o novo componente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) denominado “projeto de vida” (Brasil, 2018) venha a incluir atividades mais bem fundamentadas e direcionadas aos objetivos da educação para a carreira. Entre estas atividades, o uso de jogos e/ou a gamificação de processos de aprendizagem tem se mostrado útil para obter o engajamento de jovens estudantes no desenvolvimento vocacional e de carreira (Hummel et al., 2018). A gamificação é definida como o processo de aplicação das dinâmicas e design de jogos em circunstâncias diferentes das dos jogos, de modo a engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Essas dinâmicas incluem o estabelecimento de desafios, níveis de dificuldade, feedback e reconhecimento quantificados, interatividade e ativação emocional (Kapp, 2013).

Em anos recentes, observa-se o crescimento de relatos sobre os efeitos positivos de intervenções de orientação profissional em ambientes virtuais (Papakota, 2016; Urdzina -Merca & Dislere, 2018), incluindo o uso de jogos (Hummel et al., 2018; Machado, 2020). Este capítulo apresenta o jogo *Explore*, uma atividade de educação para a carreira gamificada e online, desenvolvida para exercitar nos jovens uma visão diversificada e fluida do mundo do trabalho, associada a uma atitude positiva e propositiva diante de cenários futuros e seus desafios para todas as áreas da atividade humana.

Primeiramente são apresentados os conceitos básicos do movimento de educação para a carreira, para, então, trazer o tema do uso de jogos neste contexto. A seguir é descrito o jogo *Explore* e apresentada uma pesquisa do teste de sua efetividade em intervenções de orientação com estudantes do ensino médio. Foram comparadas medidas de indecisão vocacional e adaptabilidade de carreira antes e após a participação em uma versão online do *Explore*. Os resultados são discutidos e são apresentadas reflexões sobre a preparação das novas gerações para um novo paradigma do mundo do trabalho.

Educação para a carreira

A proposta do movimento de educação para a carreira é a reorientação do *sistema educacional* para enfatizar o objetivo da educação como preparação para o trabalho. Hoyt (1995, 2005) defendeu quatro elementos fundamentais para este processo: um conceito ampliado de trabalho, a colaboração, a infusão curricular, o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho. O trabalho deve ser entendido como toda atividade deliberada, estruturada e contínua com objetivos de resolver problemas ou produzir benefícios socialmente aceitáveis para o indivíduo e/ou para os outros. A componente colaboração recomenda a articulação das atividades escolares com o ambiente social mais amplo, por meio de parcerias com entidades e atores externos à escola (família, empresas, agências governamentais, entre outras) capazes de contribuir com a construção de experiências de educação para a carreira. A infusão curricular refere-se à reconfiguração dos conteúdos e atividades curriculares para que promovam o desenvolvimento vocacional e da carreira. Sobre o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho, advoga-se que as atividades escolares veiculem conhecimentos sobre o mundo ocupacional e desenvolvam habilidades e atitudes pertinentes ao exercício do papel de trabalho. A educação para a carreira também

inclui a promoção de capacidades de autogestão, tais como as habilidades para tomada de decisões conscientes e para o planejamento do futuro, e demais recursos necessários para lidar com as tarefas do desenvolvimento da carreira (Savickas, 2004; Zunker, 1994).

Nesse sentido, além de explicitar e explorar as conexões entre educação e trabalho, os objetivos da educação para a carreira incluem a aquisição de um conjunto de recursos pessoais que encontram representação nos fatores de adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012). Esses recursos referem-se às capacidades de autorregulação para lidar com as tarefas do desenvolvimento da carreira e suas transições. Os componentes da adaptabilidade são: preocupação, controle, curiosidade, confiança e cooperação (Leong et al., 2022; Savickas & Porfeli, 2012).

A preocupação consiste no estar consciente das tarefas, transições e múltiplas escolhas a serem feitas em um futuro próximo ou distante. Quando ausente, o indivíduo mostra indiferença, apatia, pessimismo e falta de planejamento. O controle baseia-se na crença de que as ações presentes influenciam o futuro, e revela-se na autodeterminação e decisão. A carência de controle resulta em indecisão, confusão, procrastinação ou impulsividade. A curiosidade refere-se à exploração do ambiente e de si mesmo para aprender sobre os tipos de trabalho e suas possibilidades, produzindo conhecimentos para escolhas realistas e adequadas às motivações pessoais. O indivíduo pouco curioso é desinformado sobre o mundo do trabalho e tem um autoconceito empobrecido. A confiança consiste na autoeficácia para a resolução de problemas de carreira, para agir de acordo com os próprios interesses, realizando e concretizando escolhas. O déficit em confiança resulta em dificuldades para assumir papéis e perseverar na busca de objetivos (Leong et al., 2022; Savickas & Porfeli, 2012). A cooperação é o componente interpessoal da adaptabilidade que salienta as capacidades para integração social e trabalho em equipe (Nye et al., 2018).

A educação para a carreira é um tema incipiente no Brasil (Faleiros & Lehman, 2016). Nas escolas brasileiras, temas de carreira são tradicionalmente abordados em palestras com profissionais que apresentam as características das suas áreas de trabalho. Essas atividades podem trazer informações que ajudam os jovens a pensar sobre suas escolhas profissionais, mas tendem a ser restritas a uma perspectiva de adequação dos estudantes às carreiras que já existem, às necessidades atuais de recursos humanos, e a não considerar as mudanças tecnológicas e sociais em curso e suas consequências. Ademais, confiam demasiadamente no efeito da entrega de informações. Na verdade, esta é uma estratégia que resulta nos efeitos mais modestos sobre o desenvolvimento vocacional (Lassance & Teixeira 2010; Pelletier et al., 1982).

Em sua idealização por Hoyt (1995, 2005), a educação para a carreira não deve ser um componente curricular adicional, algo “extra”, mas um novo enfoque dos processos educativos. Por outro lado, a infusão curricular é uma tarefa complexa que requer mudanças paradigmáticas na atividade docente, pois essa tende a dissociar educação e trabalho. A educação para a carreira requer que a relação entre educação e trabalho seja explícita e direta. Portanto, para sua realização, é imperativo do comprometimento dos professores com a construção de projetos educativos e instrucionais que integrem temas de trabalho e carreira. Porém, a carência deste comprometimento tem sido um obstáculo a muitas iniciativas de educação para a carreira (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

A estratégia de infusão tem se mostrado de difícil execução e alternativas têm sido adotadas, tais como o estabelecimento de uma disciplina própria, na grade curricular, a ser ministrada por um orientador profissional/educador para a carreira (Rodríguez-Moreno, 2008). O uso de jogos e técnicas grupais é uma prática estabelecida em serviços de orientação profissional e de carreira de jovens brasileiros (Lassance & Teixeira, 2010) que pode ser transferida para o contexto do componente curricular “projeto de vida”. Por outro lado, a maioria destas técnicas foram desenvolvidas nos anos 1990 e as características das novas gerações

parece não favorecer o mesmo engajamento dos jovens nessas atividades (Chaudhuri, 2020). Esse desafio motivacional demanda por abordagens que captem a motivação intrínseca dos estudantes para investir energia em um processo que requer o seu máximo engajamento: o desenvolvimento ativo dos recursos de adaptabilidade de carreira.

O uso de jogos na educação para a carreira

Os jovens contemporâneos caracterizam-se por serem nativos digitais. Habitam e sentem-se integrados culturalmente em ambientes e atividades virtuais que, em geral, oferecem um ambiente dinâmico de interação e feedback contínuo (os ambicionados “likes”, por exemplo). Nesse sentido, Kapp (2013) esclareceu que um jogo é envolvente porque é um sistema de feedback e interação constante na busca de resolver um desafio, produzindo resultados quantificáveis e que, frequentemente, provocam uma reação emocional.

A gamificação tem sido uma estratégia efetiva para envolver e motivar estudantes para a aprendizagem por meio de brincadeiras e interfaces pertinentes ao ambiente cultural dos jovens. Gamificar um processo ou experiência é utilizar a estrutura, dinâmica e estética de jogos para engajar as pessoas em processos de aprendizagem e solução de problemas (Kapp, 2013). No contexto da educação para a carreira, o uso de jogos permite que a criatividade, a antecipação do futuro e a elaboração de autoconceitos de carreira sejam estimuladas num contexto lúdico, interativo e socializador, desenvolvendo atitudes positivas e proativas de construção da carreira.

As pesquisas sobre o tema têm aumentado e já foram observados diversos efeitos positivos destas atividades, tais como a aquisição de conhecimentos e mudanças comportamentais (Qian & Clark, 2016). No cenário internacional, jogos desta natureza não são mais novidade. Exemplos são o *Youth@Work* (Hummel et al., 2018) e o *Career Odyssey* (Franklin Learning Systems, 2008). Esses

jogos oferecem aprendizagens úteis, mas, por outro lado, observa-se que tratam os empregos/carreiras como estereotipados e imutáveis, sem abordar carreiras emergentes ou prospectar outras possibilidades. A única exceção encontrada é o trabalho de Fujimoto et al. (2015), que apresenta o jogo *JobStar*, no qual os participantes devem analisar temas sociais emergentes e prospectar as carreiras do futuro.

No Brasil, intervenções de orientação profissional tendem a ser restritas a carreiras com visibilidade presente, e não promovem a visualização de possibilidades futuras. Isto pode ser observado em publicações que reúnem contribuições de diversos autores que expõem suas pesquisas e práticas (Levenfus, 2016). Em geral, os jovens são guiados a ver os empregos/trabalhos existentes como seus modelos de carreira.

Estudos prospectivos, tais como *O futuro das habilidades: Emprego em 2030*, apresentam evidências convincentes sobre os prováveis cenários do mundo do trabalho nos próximos 10 a 20 anos (Bakhshi et al., 2017). Revela-se a grande utilidade deste tipo de informação para atividades de orientação profissional e de carreira das novas gerações. Assim, para encorajar jovens a pensar o futuro de forma mais autônoma e propositiva, recomendam-se atividades com foco na criatividade para solução de problemas emergentes e futuros. Uma maneira de envolvê-los em tal reflexão é desafiá-los a resolver desafios em uma atividade gamificada.

As atividades gamificadas motivam de modo mais intrínseco a aprendizagem, quando comparadas às estratégias tradicionais (Tsai et al., 2015). Os jogos devem ser não somente envolventes/divertidos, mas igualmente realistas, trazendo temáticas pertinentes às preocupações da juventude. Assim, a experiência do jogo pode ser transferível para o mundo real. Portanto, a sua construção requer um esforço conjunto de especialistas em orientação de carreira, desenvolvedores de jogos e designers instrucionais. Para garantir o aprendizado lúdico, a jogabilidade deve integrar feedback personalizado, suporte e incorporar mecanismos discretos de pontuação (Hummel et al., 2018).

Explore: um jogo de educação para a carreira

Este jogo resulta do aperfeiçoamento conceitual do procedimento desenvolvido por Magalhães (1998, 2010). O procedimento original tem sido utilizado no Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em atividades de orientação profissional em grupo (M. A. P. Teixeira, comunicação pessoal, 2021).

A técnica foi desenvolvida por Magalhães (1998) a partir da análise morfológica, um método para investigar as dimensões e relações que compõem problemas multidimensionais (Zwicky, como citado em Pelletier et al., 1982). As etapas do método são: (a) escolher um tema ou problema; (b) definir as variáveis influentes; (c) construir hipóteses para essas variáveis; e (d) reorganizar as hipóteses em combinações diversas. O tema escolhido foi *atividade de trabalho*, com as seguintes variáveis influentes: função de trabalho, meio utilizado e objeto do trabalho. Foram definidas 36 hipóteses para cada variável, de modo a fazer uma cobertura abrangente de todas as áreas da atividade humana. As combinações entre as hipóteses produzem atividades de trabalho ou ocupações.

Em síntese, a técnica propõe que os jovens explorem atividades de trabalho possíveis a partir da combinação entre funções, meio e objetos de trabalho. Assim, estimula a criatividade e a fluidez perceptiva em relação ao mundo ocupacional. Foi projetada para ser aplicada presencialmente em grupos de orientação profissional, envolvendo os jovens em discussões sobre os diferenças e semelhanças entre ocupações. A descrição completa pode ser consultada em Magalhães (1998).

A gamificação deste procedimento para aplicação online é o jogo *Explore*, que se mostrou efetivo para promover o comportamento exploratório e reduzir a incerteza vocacional de jovens do ensino médio (Magalhães, 2021). Porém, presencialmente ou online, a primeira versão do jogo mantinha os participantes

restritos a uma visão do mundo presente, sem cogitar possibilidades diferenciadas das profissões/ocupações já estabelecidas. Uma nova aplicação do *Explore* foi desenvolvida para estimular os jovens a analisarem cenários futuros prováveis e visualizarem trabalhos/carreiras que poderiam emergir como resposta a problemas tais como os efeitos críticos do aquecimento global, a instauração de uma *Cyber Society*, a crise da mobilidade urbana e dos combustíveis fósseis, entre outros.

No contexto da educação para a carreira, é importante que estes cenários sejam baseados em dados e evidências apresentadas aos estudantes, a fim de que o jogo tenha realismo e autenticidade. A construção destes cenários pode ser uma tarefa integrada às atividades curriculares, bem como a elaboração de soluções. Assim, o envolvimento ativo dos estudantes na construção de soluções para desafios futuros poderá estimular fatores de adaptabilidade tais como a preocupação, o controle e a autoconfiança.

Entre os cenários elaborados para a aplicação do jogo *Explore*, o cenário intitulado “Quase ninguém” foi baseado em relatórios da Organização Internacional do Trabalho sobre as tendências mundiais relativas à empregabilidade da juventude (International Labour Organization [ILO], 2017, 2022), em documentos da Organização Internacional para as Migrações (OIM), em projeções populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e em estudos publicados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Considera & Trece, 2022).

Em escala mundial, os relatórios da Organização Internacional do Trabalho (International Labour Organization ILO, 2017, 2022) informam a contínua redução da força de trabalho jovem, acentuando-se após o período pandêmico. Há uma expectativa de reversão desta tendência. Projeta-se que os jovens de 15 a 24 anos da África, Ásia e Pacífico representarão 77,0% da força de trabalho jovem do mundo até 2030. Por outro lado, a população mundial está envelhecendo. Em 2050, prevê-se que a população idosa ultrapassará a jovem, e trabalhadores ativos deverão sustentar as pensões e serviços de saúde para um número crescente de

aposentados. O Brasil terá mais idosos do que jovens em 2060 (IBGE, 2022). Nos países desenvolvidos, a migração pode compensar parcialmente os efeitos do envelhecimento e da redução da força de trabalho jovem. Hoje, cerca de 70% dos fluxos migratórios são de pessoas com menos de 30 anos (Belmonte & McMahon, 2019). O fluxo predominante é de países de baixa e média renda para os países de alta renda. Sobre este aspecto, a atividade econômica brasileira oferece cada vez menos empregos qualificados (Ribeiro et al., 2021). A indústria de transformação brasileira está à beira da extinção e sua recuperação será difícil e demorada. Será necessário adquirir tecnologia moderna para aumentar sua competitividade internacional e, em conjunto com as universidades, inovar e aprimorar a tecnologia adquirida (Considera & Trece, 2022).

A descrição do cenário intitulado “Quase ninguém” apresentada aos jogadores é fornecida a seguir.

A expectativa de vida aumentou muito, mesmo em países subdesenvolvidos, como o Brasil. Por outro lado, devido a fatores econômicos e socioculturais, a taxa de natalidade se reduziu drasticamente, fazendo com que o país tenha mais pessoas idosas do que jovens. Além disso, o país não acompanhou os avanços tecnológicos internacionais e a indústria de transformação atinge um estado de quase extinção. Há escassez de oferta de empregos decentes. Os países do hemisfério norte apresentam melhores condições de vida e trabalho se comparados ao Brasil, visto como um local de miséria, insegurança e falta de oportunidades. Assim, viver fora do país tornou-se o projeto de vida de muitos jovens brasileiros. Ademais, muitos trabalhadores qualificados e suas famílias estão emigrando. Diante da carência de recursos humanos, poucos empreendimentos se desenvolvem no país, reduzindo os empregos disponíveis. Ademais, há poucos profissionais qualificados para substituir os idosos que se aposentam, resultando em um déficit de recursos humanos. Tudo isto tem efeito negativo sobre a economia, pois há redução da população ativa e a progressiva falência da previdência social. Os serviços de saúde estão sobrecarregados.

Diante deste cenário, os jovens devem formular as atividades de trabalho que podem responder aos desafios apresentados. O grau de dificuldade pode ser ajustado às características dos jogadores. Nesse sentido, o jogo pode ser mais estruturado de modo a facilitar a tarefa proposta. Por exemplo, apresentando aos jogadores desafios mais especificamente formulados, tais como: (a) Como tornar o Brasil um país atraente para projetos de vida/carreira de jovens brasileiros e de todo o mundo? (b) Quais atividades de trabalho podem contribuir com a criação de condições favoráveis para o aumento da natalidade? Os jogadores devem formular combinações de funções/meios/objetos de trabalho capazes de responder a estas perguntas.

A tarefa do jogo pode ser ainda mais estruturada e facilitada com a apresentação de “soluções” previamente formuladas para os desafios do cenário em foco. Por exemplo, para enfrentar o cenário “Quase ninguém” são relevantes profissionais capazes, entre outras muitas possibilidades, de: (a) inovação e reformulação de espaços públicos, de transporte e de trabalho para incluir funcionalidades para pais/mães; (b) conhecimento das expectativas e necessidades de jovens estrangeiros com potencial de fixarem-se no país; e (c) sistemas de encaminhamento e acompanhamento da inserção ocupacional de jovens estrangeiros no Brasil. Lembrando que as ocupações devem ser formuladas a partir da combinação das funções, meio e objetos de trabalho.

Portanto, o jogo *Explore* foi reformulado para dar ênfase à efetiva criação de ocupações em resposta a um conjunto de desafios apresentados aos participantes (5 a 8 jogadores). O procedimento pode ser dividido nas etapas descritas a seguir.

1. Previamente, no início do jogo, cada jogador responde a um questionário para definir as oito funções, oito meios e oito objetos de trabalho da sua maior preferência.

2. A seguir, é apresentado aos jogadores as descrições detalhadas de três cenários futuros prováveis e seus desafios para todas as áreas da atividade humana. Por exemplo: (a) robôs assumem funções tão diversas quanto pode se imaginar (atividades

domésticas, de controle social, industriais, de entretenimento e serviços, entre outras); (b) a insegurança alimentar, tais como o racionamento de água, desgasta relações diplomáticas e pressiona conflitos bélicos internacionais; (c) o congestionamento das grandes cidades, a poluição decorrente do uso de combustíveis fósseis, entre outros aspectos, pressionam para uma reconfiguração urgente das práticas de mobilidade urbana.

3. Cada jogador deve explorar possibilidades de atividades de trabalho (compostas por função/meio/objeto) capazes de responder aos desafios do cenário escolhido. Estas combinações são compostas em uma planilha online com menus que disponibilizam o repertório de funções, meios e objetos de trabalho preferidos por cada jogador.

4. Depois que o jogador desenvolveu uma ideia para um novo tipo de trabalho no cenário selecionado, deverá responder a um conjunto de questões sobre o significado desse trabalho nesse contexto: (a) quais são as atribuições e as responsabilidades do profissional? (b) quais resultados poderão/deverão ser obtidos com sua atividade? (c) quais são as contribuições sociais, econômicas ou científicas do seu trabalho? As respostas são digitadas em espaço compartilhado com os demais jogadores.

5. Depois que todos os jogadores enviarem suas produções, cada jogador votará na proposta que considera a melhor entre as apresentadas por seus colegas. O número de votos coletados por cada jogador será a sua pontuação no jogo.

6. Uma nova rodada é realizada e cada jogador deve propor uma nova atividade de trabalho em resposta a um cenário diferente do anterior. Após três rodadas completas, o jogo pode ser encerrado ou os jogadores devem renovar suas escolhas de funções, meios e objetos de trabalho, e novos cenários futuros são apresentados.

7. Retorna-se à etapa 3 e repete-se o ciclo até a decisão por terminar o jogo. O vencedor é aquele que obteve mais votos.

Deste modo, o jogo estimula a exploração das possibilidades de combinação de funções, meios e objetos de trabalho para gerar

múltiplas possibilidades ocupacionais. Trata-se de um jogo interativo para informação e exploração de carreira. Ademais, promove o desenvolvimento de uma identidade ocupacional conectada com as demandas concretas e contemporâneas da sociedade.

As atividades de trabalho construídas pelos jogadores são o resultado do uso de habilidades cognitivas importantes para a autogestão de carreira, tais como a criatividade exploratória, a antecipação de cenários e a orientação para a realidade. Nesse processo, cada jogador se beneficia das produções oferecidas pelos outros jogadores. Os jogadores não são apenas convidados a apresentar suas ideias, mas também escutam as ideias de outros por várias vezes. Embora, inicialmente, um jogador possa ter dificuldades para compreender o jogo ou para expor suas ideias, ao observar os demais, será encorajado a experimentar novos comportamentos.

Teste da efetividade do jogo Explore

Foi realizado um estudo de avaliação da efetividade desta técnica por meio da comparação dos resultados da avaliação da indecisão vocacional e da adaptabilidade de carreira antes e após a participação no jogo em seu formato online. Foram aplicadas a Escala de Indecisão Vocacional (Teixeira & Magalhães, 2001), e a versão brasileira da *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) (Teixeira et al., 2012).

A Escala de Indecisão Vocacional é constituída de 7 itens, sendo eles: (a) Quando me decido por uma profissão eu logo depois fico pensando se outras opções não me fariam mais feliz; (b) Eu me sinto inseguro/a para decidir sobre minha carreira profissional (c) Eu tenho medo de escolher uma profissão e depois não gostar dela; (d) Eu tenho dúvidas se sou capaz de fazer uma boa escolha profissional para mim; (2) Eu me sinto perdido/a quando penso na minha escolha profissional; (f) Eu fico angustiado/a quando paro para pensar sobre minha escolha profissional; e (g) Uma hora eu penso em ter uma profissão e logo depois imagino outra bem

diferente. Em sua versão original, é respondida em uma escala Likert de 5 pontos.

A CAAS possui 22 itens, divididos em quatro subescalas que medem os recursos de adaptabilidade de carreira - preocupação (6 itens), controle (5 itens), curiosidade (6 itens) e confiança (5 itens). Em sua versão original, é respondida em uma escala Likert de 5 pontos.

Nesta pesquisa, as escalas Likert de ambos os instrumentos foram ampliadas para 10 pontos com o objetivo de obtermos um maior grau de sensibilidade pertinente a estudos da efetividade de intervenções, seguindo recomendação de Bisquerra e Pérez-Escoda (2015). O pré-teste foi realizado um dia antes do jogo e o pós-teste na semana seguinte à intervenção. Os participantes responderam aos instrumentos em formulário online.

A aplicação da técnica se deu de forma online em salas virtuais da plataforma Google Meet, com duração total de 3 horas. Participaram 13 estudantes sendo 9 do gênero feminino e 4 do gênero masculino, moradores do estado da Bahia (BA), com idades entre 15 e 22 anos, 2 estudantes universitários e 11 concluintes do Ensino Médio. Não foi possível conciliar os horários de todos os interessados e as intervenções foram realizadas com duplas ou trios de estudantes. Devido a esta limitação, as etapas quatro e cinco foram reformuladas. Na etapa quatro, o pesquisador fez um inquérito verbal sobre as produções de cada jogador. E não houve a pontuação da qualidade das produções prevista na etapa cinco.

Previamente à intervenção, cada participante respondeu a uma avaliação de suas preferências por funções, meios e objetos de trabalho. A seguir, assistiram a uma apresentação sobre conceitos e exemplos de funções, meios e objetos de trabalho e suas combinações para constituir ocupações/profissões. Por fim, os jogadores foram instruídos a montar combinações entre as 8 funções, 8 meios e 8 objetos de trabalho da sua maior preferência, construindo ocupações/profissões para responder aos desafios dos cenários apresentados, propondo soluções convincentes a serem discutidas com o pesquisador.

O teste de Wilcoxon comparou os escores de indecisão e adaptabilidade antes e após a intervenção. Os escores de indecisão pós-teste foram menores em comparação ao pré-teste ($z = -3,181$, $p = 0,001$). Os escores de preocupação ($z = -2,669$, $p = 0,008$) controle ($z = -2,908$, $p = 0,004$) e confiança ($z = -2,949$, $p = 0,003$) mostraram elevação significativa. Os escores de curiosidade não mostraram elevação estatisticamente significativa ($z = -1,217$, $p = 0,220$) (Tabela 1).

Tabela 1

Médias, desvios-padrão e medianas dos escores de indecisão e adaptabilidade de carreira antes e após a intervenção online

| Variável de carreira | Média | | Desvio-Padrão | | Mediana | |
|----------------------|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|-----------|
| | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| Indecisão | 48,53 | 32,53 | 17,68 | 22,47 | 49,00 | 23,00 |
| Preocupação | 40,15 | 47,53 | 14,25 | 8,22 | 43,00 | 45,00 |
| Controle | 41,00 | 46,30 | 13,28 | 12,76 | 44,00 | 51,00 |
| Confiança | 45,53 | 49,69 | 11,55 | 11,08 | 46,00 | 51,00 |
| Curiosidade | 42,76 | 45,61 | 10,48 | 10,32 | 42,00 | 47,00 |

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados permitem afirmar que esta modalidade do jogo *Explore* é útil para elevar fatores de adaptabilidade de carreira e reduzir a indecisão vocacional. O enfrentamento simulado de cenários futuros problemáticos sugere ser uma estratégia pertinente e efetiva na educação para a carreira, fortalecendo uma perspectiva temporal voltada para o futuro, elevando o sentimento de responsabilidade e controle, e reforçando a autoconfiança dos jovens sobre sua capacidade de propor soluções para problemas. Nesse processo, a combinação das funções, meios e objetos de trabalho preferidos favoreceu a identificação das contribuições que

o jovem está motivado a construir e oferecer à sociedade, reduzindo sua indecisão vocacional.

Sobre a dimensão curiosidade, não houve diferença estatisticamente significativa, embora os dados descritivos mostrem elevação neste fator de adaptabilidade. Acredita-se que a diferença se mostraria significativa na comparação dos escores de um número maior de participantes. No estudo de Magalhães (2021), com a participação de 15 estudantes do ensino médio, os escores de curiosidade após a participação no jogo *Explore* elevaram-se significativamente. Por outro lado, não houve diferenças nas demais dimensões de adaptabilidade, sugerindo que o uso da técnica aplicada a cenários futuros problemáticos aumenta sua efetividade, mobilizando e ativando habilidades e atitudes pertinentes a preocupação, controle e confiança.

A combinação livre e criativa de funções, meios e objetos de trabalho tem por objetivo romper com conceitos estereotipados sobre as carreiras. Esse rompimento é obtido quando o jovem percebe que, por exemplo, o uso de sistemas e dispositivos de alta tecnologia tornou-se essencial em funções de trabalho as mais diversas, tais como fiscalizar pessoas, fazer cirurgias e ensinar adultos. Esta quebra de estereótipos é relevante na medida em que, por exemplo, a polarização entre áreas humanas e áreas exatas ainda é presente na fala das novas gerações, mesmo sendo inconcebível diante da interdisciplinaridade que caracteriza o mundo do trabalho. Outros exemplos são as ocupações que usam a matemática para compreender o comportamento humano, tais como a psicologia econômica e a psicometria, ainda muito desconhecidas. A percepção desta fluidez entre funções, meios e objetos de trabalho pode desempenhar um papel fundamental na adaptabilidade de carreira, pois o indivíduo será capaz de perceber oportunidades variadas para o emprego de suas habilidades e motivações em diferentes contextos de trabalho.

No jogo *Explore*, o conjunto de funções, meios e objetos de trabalho apresentados, bem como o exercício das combinações possíveis entre estes elementos, desenvolve uma maior

diferenciação e integração de constructos ocupacionais. Deste modo, permite aos jovens ampliar sua percepção das possibilidades de pertencimento e contribuição pessoal por meio do domínio de um vocabulário que contempla a diversidade e complexidade do mundo do trabalho.

O teste da efetividade do jogo Explore ainda carece de mais estudos. Novas pesquisas são necessárias com um maior número de participantes, permitindo a aplicação da dinâmica competitiva prevista para o jogo. Recomendam-se estudos que controlem com mais rigor aspectos como idade e escolaridade, a fim de verificar com maior precisão a efetividade da intervenção em diferentes grupos etários.

Conclusões

A educação, para além dos conhecimentos e competências definidos pela BNCC, deve ser pensada como a capacitação para realizar metas de vida/carreira. Essas últimas serão sempre o resultado da busca do indivíduo por um lugar de pertencimento e valorização social, associado à sua capacidade para trazer uma contribuição relevante ao bem comum. Assim, dentre os objetivos da educação para a carreira deve estar o desenvolvimento da sensibilidade a problemas presentes e futuros, para que os jovens possam explorar e projetar suas contribuições para o atendimento destas situações.

O ensino superior no Brasil está estruturado para oferecer uma educação compartimentada de acordo com as fronteiras estabelecidas pelos órgãos reguladores das atribuições e competências de cada categoria profissional. Esta matriz profissionalizante, com sua intensa visibilidade social, induz jovens estudantes a perceberem o mundo do trabalho como um conjunto de gavetas etiquetadas com nomes de profissões ou cursos universitários. Assim, eles têm sido orientados a conectar, numa visão estreita e rígida, o papel de trabalho com a posse de um diploma de graduação universitária conquistado após, no mínimo,

quatro anos de estudos intensivos. Não obstante a necessidade de formar e diplomar profissionais, as relações concretas no mundo do trabalho valorizam e reconhecem o trabalhador capaz de entregar soluções a problemas, e não o portador de títulos. Ademais, a mobilidade entre funções, mudanças de ocupação e outras transições tornaram-se rotina, enfraquecendo a relação entre a graduação universitária inicial e a especialidade do trabalho realizado. Neste contexto, tornam-se mais efetivas as formações de menor duração, que possibilitam maior flexibilidade e aproveitamento das oportunidades num ambiente caracterizado por ciclos acelerados de renovação de conhecimentos, tecnologias e práticas. Inúmeros estudos já assinalaram a grande discrepância entre o diploma formal e a ocupação efetiva dos graduados brasileiros (Nunes & Carvalho, 2006; Ribeiro et al., 2021). Os pesquisadores consideram que o modelo educacional, historicamente compartimentado em profissões regulamentadas, não mais atende à realidade brasileira.

É necessária a preparação dos jovens para um mundo complexo no qual os conhecimentos tornam-se obsoletos rapidamente e as transições de carreira são frequentes ao longo da vida. Essa preparação inclui o desenvolvimento de um repertório de constructos que permita maior flexibilidade e diversidade para perceber e conceituar o mundo das ocupações. É preciso exercitar uma percepção mais fluida, interdisciplinar e focada em problemas, ao invés de engessar a visão das carreiras em títulos universitários.

O uso de jogos permite que habilidades de decisão e autogestão de carreira sejam estimuladas num contexto lúdico, interativo e socializador, desenvolvendo atitudes positivas e proativas de construção da carreira. Neste processo, recomenda-se que o ambiente do jogo utilize cenários que apresentem os desafios presentes e futuros do mundo do trabalho, solicitando aos jogadores que exercitem suas capacidades criativas e de solução de problemas, aproximando-os da vivência de papéis reais no mundo do trabalho.

Sugestões de leitura básica

- Hummel, H. G. K., Boyle, E. A., Einarsdóttir, S., Pétursdóttir, A., & Graur, A. (2018). Game-based career learning support for youth: Effects of playing the Youth@Work game on career adaptability. *Interactive Learning Environments*, 26(6), 745-759. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1402062>
- International Labour Organization. (2022). *Global employment trends for youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. ILO.
- Kapp, K. (2013). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Magalhães, M. O. (2010). Expandindo e flexibilizando conceitos ocupacionais. In M. C. Lassance (Org.), *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (2a ed., pp. 167-175). Editora da UFRGS.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira, & J. T. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Universidade de Coimbra.

Referências

- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P. (2017). *The future of skills: Employment in 2030*. Pearson/Nesta.
- Belmonte, M., & McMahon, S. (2019). *Searching for clarity: Defining and mapping youth migration*. International Organization for Migration.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>

- Chaudhuri, J. D. (2020). Stimulating intrinsic motivation in millennial students: A new generation, a new approach. *Anatomical Sciences Education*, 13(2), 250-271. <https://doi.org/10.1002/ase.1884>
- Considera, C., & Trece, J. (2022). *Indústria de transformação brasileira: À beira da extinção*. Disponível em <https://portal.fgv.br/artigos/industria-transformacao-brasileira-beira-extincao>
- Faleiros, N. P., & Lehman, Y. P. (2016). Desafios na implantação da educação para a carreira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 233-243. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2016v17n2p233>
- Franklin Learning Systems. (2008). *Career odyssey* [Apparatus].
- Fujimoto, T., Fukuyama, Y., & Azami, T. (2015, October 8-9). *Game-based learning for youth career education with the card game 'JobStar'* [Paper presentation]. Proceedings at the 9th European Conference on Games Based Learning: ECGBL2015, Norway.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez-Moreno (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp. 15-37). Universidad de Barcelona.
- Hoyt, K. B. (2005). *Career education: History and future*. National Career Development Association.
- Hummel, H. G. K., Boyle, E. A., Einarsdóttir, S., Pétursdóttir, A., & Graur, A. (2018). Game-based career learning support for youth: effects of playing the Youth@Work game on career adaptability. *Interactive Learning Environments*, 26(6), 745-759. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1402062>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*. https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock

- International Labour Organization. (2017). *Global employment trends for youth 2017: Paths to a better working future*. International Labour Office. ILO.
- International Labour Organization. (2022). *Global employment trends for youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. ILO.
- Kapp, K. (2013). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2010). O trabalho no centro de avaliação psicológica, seleção e orientação profissional (CAP-SOP): Uma abordagem integrada. In M. C. P. Lassance (Ed.), *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (pp. 15-77). Editora da UFRGS.
- Leong, F. T. L., Gardner, D. M., Nye, C. D., & Prasad, J. J. (2022). The five-factor career adapt-abilities scale's predictive and incremental validity with work-related and life outcomes. *Journal of Career Development*. <https://doi.org/10.1177/08948453221138301>
- Levenfus, R. S. (Org.) (2016). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Artmed.
- Machado, Y. F. (2020). *A orientação profissional vivenciada a partir da gamificação*. Dissertação de Mestrado não publicada - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro – PE. <http://hdl.handle.net/123456789/624>
- Magalhães, M. O. (1998). Aplicação da análise morfológica e do Q-Sort na orientação profissional. *Aletheia*, 8, 13-19.
- Magalhães, M. O. (2010). Expandindo e flexibilizando conceitos ocupacionais. In M. C. Lassance (Org.), *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (2a ed., pp. 167-175). Editora da UFRGS.
- Magalhães, M. O. (2021). *Técnica anatomia profissional: Desenvolvimento e teste da efetividade em orientação profissional*. PIBIC-UFBA.

- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48.
- Nunes, E., & Carvalho, M. (2006). *Ensino universitário, corporação e profissão: Paradoxos e dilemas brasileiros*. (Documento de Trabalho, 63). Observatório Universitário.
- Nye, C. D., Leong, F. T. L., Prasad, J., Gardner, D. M., & Tien, S. (2018). Revising the structure of the Career Adapt-Abilities Scale: The cooperation dimension and a 5-factor model. *Journal of Career Assessment*, 26 (3), 549-562. <https://doi.org/10.1108/CDI-04-2020-0106>
- Papakota, A. (2016). Career counselling development: A case study of an innovative career counselling tool. *Industry and Higher Education*, 30(5), 327-333. <https://doi.org/10.1177/0950422216664422>
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*. Vozes. (Original publicado em 1974)
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Ribeiro, F. G., Wink, M. V. Jr., Niquito, T. W., & Bergamann, A. L. (2021). Diplomados, mas desinteressados pelo mercado de trabalho ou desempregados: a geração 3D. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 51(1). <https://doi.org/10.38116/ppe51n1art2>
- Rodrigues-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira, & J. T. Silva (Eds.). *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Universidade de Coimbra.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-42). Quarteto.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities: Construction, reliability, and measurement equivalence across

- 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Teixeira, M. A., & Magalhães, M. O. (2001). Escala de Indecisão Vocacional: Construção de um instrumento para pesquisa com estudantes do ensino médio. *Aletheia*, 13, 21-26.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career adapt-abilities scale - Brazilian form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 680-685. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.007>
- Tsai, F., Tsai, C., & Lin, K. (2015). The evaluation of different gaming modes and feedback types on game-based formative assessment in an online learning environment. *Computers & Education*, 81, 259-269, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.013>.
- Urdzina-Merca, I., & Dislere, V. (2018). Information and communication technology-based career guidance model for young people. *Rural Environment, Education, Personality*, 11, 406-415. <https://doi.org/10.22516/REEP.2018.050>
- Zunker, V. G. (1994). *Career Counseling: Applied concepts of life planning*. 4a ed. Brooks/Cole.

Agradecimentos. O autor agradece a Paula S. Costa Aragão e a Lais F. Santos Dias, graduandas do curso de psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela colaboração na elaboração dos cenários para a aplicação do jogo Explore.

PARTE II - FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E POLÍTICAS
PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR

CAPÍTULO 8

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: EVOLUÇÃO E RESULTADOS EM ANÁLISE

(Fernanda Aguilera)

Highlights

- A aprendizagem profissional é uma política pública permanente dedicada à profissionalização de adolescentes e jovens.
- Visando à garantia de direitos, essa política viabiliza educação, atividade laboral e renda em condições de proteção.
- Indicadores de emprego evidenciam contratações de aprendizes abaixo do potencial estimado, com agravos recentes.
- Ainda pouco explorada cientificamente, pesquisas revelam resultados positivos da experiência no desenvolvimento dos aprendizes.
- Além de espaço à educação para a carreira, a aprendizagem profissional alinha-se aos objetivos de trabalho decente da Agenda 2030.

Introdução

Capacitar os jovens para os desafios atuais e futuros do trabalho é uma necessidade urgente e amplamente discutida em todo o mundo, como um caminho rumo ao desenvolvimento econômico e social das nações de maneira sustentável. Trata-se de

uma preocupação motivada não apenas pelos rápidos avanços tecnológicos, intensificados em decorrência da pandemia de Covid-19, e que revelam a importância de se ampliar a capacidade de aprendizado contínuo pela população; mas foi despertada pelos altos índices de desemprego juvenil e baixa oferta de trabalho decente à juventude, que antes já vinham alarmantes e mais graves entre os mais vulneráveis. Em 2017, por exemplo, o desemprego entre os jovens atingia 13% em todo o mundo, chegando a cerca de 18,3% na América Latina e Caribe, o mais alto nos dez anos anteriores (Axmann, 2018). E, durante a pandemia, esse grupo foi afetado de maneira desproporcional pelas consequências econômicas e de emprego, sendo que o ritmo de recuperação dos mercados de trabalho em muitos países, em especial aqueles em desenvolvimento, tem sido muito mais lento para os mais novos, se comparado com profissionais mais experientes (International Labour Organization [ILO], 2022).

Voltando-se à realidade nacional, Soares (2022) discute dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados no segundo trimestre de 2022. Enquanto o desemprego da população em geral estava em 9,3% e tinha chegado a 14,9% no auge da pandemia, os índices ultrapassaram o dobro desses números entre os jovens. Considerando trabalhadores entre 18 e 24 anos, no primeiro semestre de 2022 o desemprego estava em 19,3%, tendo chegado a 30% nos meses mais críticos do período pandêmico. Já entre aqueles de 14 a 17 anos, esses índices foram identificados em 33,3% e 46,1%, respectivamente. Fica evidente a importância de se criar oportunidades aos jovens, especialmente aos mais vulneráveis, que permitam conciliar trabalho e estudos, visando à qualificação profissional e ao desenvolvimento de competências já exigidas pelo mercado e projetadas para o futuro.

Frente a isso e às perspectivas sobre a evolução do mundo do trabalho em nível global, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) contempla metas relacionadas à educação e trabalho decente em seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Destacam-se algumas metas

educacionais: a 4.3 menciona assegurar a todos e todas a igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, o que inclui os mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência e indígenas (meta 4.5), de modo a “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (meta 4.4). Já em favor do emprego pleno e trabalho decente para todas e todos, ressaltam-se as metas: 8.5, que inclui os jovens e as pessoas com deficiência, além da remuneração igual para trabalho de igual valor; a 8.6, que convoca a “reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação”; além da 8.7, que se volta à erradicação do trabalho infantil, que prejudica o desenvolvimento saudável e a dedicação à escola, comprometendo o futuro.

É fato que ampliar os índices educacionais tocantes ao acesso e formação em nível superior parece melhor se enquadrar às exigências do mundo do trabalho. Mas essa não é a realidade de muitos jovens, que precisam recorrer à inserção profissional precoce por questão de sobrevivência familiar, não raro desde a infância e sem margem de escolha, condição que os leva a atividades precárias, em sua maioria na informalidade, sem nenhuma proteção e expectativa de futuro (Gonçalves, 2014). E isso se comprova pelos índices de trabalho infantil e a mobilização internacional para sua erradicação, assim como pelas estatísticas do desemprego juvenil aqui mencionadas. Dentre as medidas sugeridas como estratégicas para o enfrentamento de ambos os problemas está a aprendizagem profissional, considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como importante política de trabalho e emprego para as juventudes, que se alinha com o conceito de trabalho decente. Sob essa perspectiva, e caso seja bem implantada, a AP tende a garantir oportunidades de trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade (Axmann, 2018).

No Brasil, a aprendizagem profissional é definida como uma modalidade de formação técnico-profissional metódica, que se

pauta na conciliação de aulas teóricas com a prática de estágio na ocupação/profissão para que se esteja sendo qualificado. Regulamentada pela Lei No. 10.097 (2000), a Lei do Aprendiz, visa garantir aos jovens o direito à profissionalização, previsto na Constituição de 1988 (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988), bem como a inserção profissional nos moldes preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8.069, 1990). É avaliada como bem-sucedida entre especialistas de diferentes áreas (Aguillera, 2013, 2018; Falcão & Dias, 2019; Gonçalves, 2014; Josviak & Bley, 2009; Josviak et al., 2017), na medida em que viabiliza educação, atividade laboral e renda em condições de proteção, mesmo que ainda demande pontos de atenção e esteja longe de alcançar o funcionamento ideal. Reconhecida como política pública central para a juventude brasileira em seus 80 anos de história, passou por aprimoramentos importantes desde a Lei do Aprendiz, por quase duas décadas alicerçados no debate contínuo com seus grupos destinatários (aprendizes, instituições formadoras e empregadores), agentes fiscais e comunidade científica. Mas, recentemente, a construção coletiva de sua evolução foi ameaçada por medidas governamentais polêmicas, que colocavam a perder conquistas consolidadas.

No momento em que se discute a criação do Estatuto do Aprendiz, levantar o legado histórico e contribuições da aprendizagem profissional ao desenvolvimento e empregabilidade dos jovens mais vulneráveis é fundamental. Esse é o propósito deste capítulo que, apoiado na revisão de documentos legais e estudos brasileiros, tem por objetivos: traçar a evolução da aprendizagem profissional como política pública no Brasil; e, analisar indicadores nacionais e resultados de pesquisas que demonstrem seus avanços e desafios nas últimas décadas, com especial atenção a implicações positivas e negativas ao desenvolvimento dos aprendizes.

Aprendizagem profissional: construção coletiva e continuada?

Embora a aprendizagem profissional tenha ganhado maior destaque a partir dos anos 2000, com as novas regulamentações desde a Lei No. 10.097 (2000), essa prática não é recente no Brasil. Ao contrário, sua existência acompanha a trajetória da Educação Profissional, antes mesmo de ser legalizada e reconhecida em seu campo. Nesse sentido, Sales e Oliveira (2010) apresentam uma importante retrospectiva histórica, situando experiências com os mesmos propósitos nos períodos Colonial, Imperial e no início da República, quando se percebia sua natureza mais prática, centrada no saber fazer, voltada a ofícios manufatureiros e desvinculada da educação escolar, destacando-se que as primeiras instituições formadoras de artífices datam do início do século XIX. Mas só a partir da década de 1940 se tornou legalmente instituída, período de franco desenvolvimento econômico do país, em que era necessário qualificar a mão de obra para acompanhar seu crescimento industrial.

Oficialmente, a aprendizagem profissional nasceu sustentada na Constituição de 1937 e teve como disparador legal o Decreto-Lei No. 5.091 (1942), que introduziu o conceito de aprendiz para os efeitos da legislação do ensino, considerado “o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze anos, sujeito a formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho.” Já no ano seguinte, a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei No. 5.452, 1943) tornou obrigatória, para as indústrias, tanto a contratação de aprendizes entre catorze e dezoito anos, quanto suas matrículas em cursos de aprendizagem, o que mais tarde passou a ser obrigatório também ao comércio (Decreto-Lei No. 8.622, 1946).

Com o papel de capacitar os aprendizes, foram criados então o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), nos anos de 1942 e

1946, respectivamente, que anos mais tarde passaram a integrar o conhecido Sistema S, com o surgimento de outros Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). Embora dirigidos pelo empresariado, esses serviços recebem verbas públicas, advindas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o que evidencia a forte parceria que se estabeleceu entre o governo federal e a sociedade civil, responsável pela manutenção, ampliação e consolidação desses serviços nesses quase 80 anos de existência. Vale ainda mencionar que, tradicionalmente, esses serviços recebiam aprendizes, com idade abaixo de 18 anos, encaminhados pelas empresas contratantes, tendo se aberto à população em geral apenas com as mudanças implantadas a partir de meados dos anos 2000. Antes disso, eram as únicas instituições reconhecidas como formadoras de aprendizes, ao menos oficialmente, além das escolas técnicas. No entanto, um movimento paralelo foi proposto por representantes da sociedade civil (como Rotary Club, Lions, Maçonaria e órgãos como Juizado de Menores e Guarda Civil), em meados da década de 1960, direcionado às necessidades de formação cidadã e inserção profissional de jovens de famílias de baixa renda. Esse movimento deu origem às entidades sem fins lucrativos que ficaram conhecidas como Círculos de Patrulheiros e Guardas-Mirins, que nasceram e ganharam força no Estado de São Paulo e mais tarde se espalharam por todo o Brasil (Aguillera, 2013); hoje reconhecidas como dedicadas à qualificação profissional.

Por cerca de 60 anos, a aprendizagem profissional existiu nesses moldes: havia um curso de qualificação profissional, mais sistematizado nas escolas técnicas e no Sistema S, seguido pelo encaminhamento para o trabalho como aprendiz. O contrato previa salário reduzido por essa condição e sem os direitos de um trabalhador registrado, apesar da carga horária de trabalho ser a mesma e, muitas vezes, implicando o exercício das mesmas atividades. Mas sua reestruturação, pela Lei do Aprendiz em 2000,

representou um marco histórico e legal em favor da criação de vagas de trabalho protegido aos adolescentes e jovens brasileiros. Foi quando se passou a exigir a contratação de aprendizes a todos os médios e grandes estabelecimentos de qualquer natureza, entre o percentual mínimo de 5% e máximo de 15% do total de seus trabalhadores cujas funções demandem formação profissional, sendo facultativo às microempresas e empresas de pequeno porte.

Com a expectativa de ampliação dos contratos de aprendizagem, ocorreu a abertura para que os cursos passassem a ser ministrados por outras instituições, além daquelas vinculadas ao Sistema S, quando o número de vagas não fosse suficiente para atender a essa demanda de formação ou não se adequasse ao ramo de atuação das empresas. Foi quando as entidades sem fins lucrativos (ESFLs) passaram a ser reconhecidas como possíveis formadoras de aprendizes, desde que suas propostas fossem devidamente enquadradas (Lei No. 10.097, 2000). E para que isso fosse viabilizado, no ano seguinte, a Resolução No. 74, 2001, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) tratou de regulamentar o registro e a fiscalização das ESFLs que ministram cursos de aprendizagem, levando em conta as condições especiais que deveriam ser respeitadas no tocante ao trabalho do adolescente maior de 14 anos, enquanto pessoa em desenvolvimento, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8.069, 1990).

Desde então, sucessivos avanços vinham sendo observados, fruto da discussão coletiva da experiência em território nacional, formalizados em uma série de leis, portarias e decretos que regulamentaram a aprendizagem profissional, a aprimoraram e a tornaram mais inclusiva. Destacam-se, como exemplos: as contribuições dos Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA), do Ministério do Trabalho e Emprego e do Ministério da Educação no registro das instituições formadoras e definição de normas para avaliação de sua competência (Decreto No. 5.598, 2005); a definição de Diretrizes Gerais e Curriculares para o desenvolvimento dos cursos de

aprendizagem (Portaria No. 615, 2007); a regulamentação da carga horária máxima de trabalho diária em 6 horas pela Lei do Estágio (Lei No. 11.788, 2008); o estímulo à aprendizagem de pessoas com deficiência, em articulação entre com a Lei de Cotas (Lei No. 8.213, 1991); o cadastramento de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), visando atender aos municípios de pequeno porte (Portaria MTE No. 723, 2012); a flexibilização da prática profissional nas próprias instituições formadoras, incluindo as unidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) como potenciais instituições, de modo a garantir o direito à profissionalização a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Decreto No. 8.740, 2016). Tais atos normativos, dentre outros, foram unificados com pequenas alterações no Decreto No 9.579 (2018), cujo Capítulo V reuniu a regulamentação sobre o direito à profissionalização e a contratação do aprendiz, preservando-se os avanços legais até então conquistados.

Tendo em vista a mudança nos rumos da aprendizagem profissional que se seguiram, cabe registrar uma síntese dos ganhos conquistados nesses dezoito anos (2000 a 2018). Enquanto os documentos mencionados estiveram válidos, a admissão em regime de aprendizagem comportava um contrato de trabalho especial, por prazo determinado, não podendo exceder dois anos. Dentre suas particularidades, destacava-se: (a) a obrigatoriedade do jovem estar matriculado em programa de aprendizagem específico, direcionado a funções que demandam formação profissional de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (portanto, direcionado ao mercado de trabalho); (b) o desenvolvimento do mesmo sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica em organizações com estrutura adequada ao desenvolvimento desses programas, garantindo-se condições seguras de trabalho e adequadas aos aprendizes, tendo em conta seu desenvolvimento físico, moral e social; (c) o cumprimento de jornada máxima de seis horas diárias, entre formação teórica e a prática do estágio, até a conclusão do ensino fundamental (podendo chegar a oito depois

disso), sendo vedadas sua prorrogação e compensação, de modo a facilitar a conciliação trabalho-escola e tentar garantir algum tempo para as outras esferas da vida, como família e lazer, por exemplo; (d) a obrigatória matrícula e frequência do aprendiz à escola, se este ainda não tiver concluído o ensino fundamental e médio, com o devido acompanhamento de seu desempenho escolar, para que se comprove que a experiência de trabalho não está prejudicando seu desenvolvimento nesse sentido; (e) a garantia de direitos trabalhistas, como a anotação em Carteira de Trabalho e Previdência Social, remuneração baseada no salário-mínimo/hora (podendo ser superior a esse valor, de acordo com o piso salarial regional e convenção ou acordo coletivo da categoria profissional a qual se enquadrar), férias que coincidam com as escolares, vale-transporte e contribuição do empregador de 2% da remuneração recebida ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (ao invés dos 8% recolhidos a um trabalhador com contrato de trabalho normal).

Além disso, vale lembrar outros aspectos importantes: a faixa etária contemplada pela lei era dos 14 aos 24 anos (exceto aos aprendizes com deficiência, a que não se aplica restrição de idade máxima); o contrato de trabalho previa aprendizagem em serviço, sendo presencial nas empresas, salvo raras exceções (privação de liberdade, por exemplo); estabelecimentos de qualquer natureza eram obrigados a contratar e qualificar uma cota mínima de aprendizes, equivalente a 5% de seu corpo funcional, passível de fiscalização e multa por infração de qualquer natureza. Isso significava gerar oportunidades de inserção profissional protegida a mais de um milhão de jovens, se cumprida a cota; denotando claramente sua natureza de política proativa em favor do trabalho decente para a juventude, como preconizado pela Organização Internacional do Trabalho (Axmann, 2018) e a Agenda 2030 da ONU (2015).

No entanto, esse ciclo de avanços da Aprendizagem Profissional foi interrompido a partir de 2019, com as mudanças proporcionadas pelo então governo federal. Desde o Decreto No. 10.086 (2019), que revogou vários anteriores e seus respectivos

avanços, o que se observou foi uma tendência a reformulações na contramão do desenvolvimento construído coletivamente nas últimas décadas, até que retrocessos significativos se consolidassem em 2022. A Lei No. 14.442 (2022), por exemplo, estendeu o teletrabalho aos contratos de aprendizagem. Contracenso às diretrizes da aprendizagem profissional, o teletrabalho implica em retirar o adolescente do ambiente empresarial, privando-o do direito de conhecer o ambiente físico e a organização do trabalho mais concretamente, interagir com outros trabalhadores, ter o acompanhamento e orientação diretos e efetivos por tutores no local de trabalho. Já a Lei No. 14.457 (2022), que instituiu o Programa Emprega + Mulheres, propôs a inclusão de mulheres com hipossuficiência financeira e vítimas de violência doméstica como aprendizes, descaracterizando a aprendizagem profissional como uma política de emprego destinada exclusivamente aos jovens.

Mas foi o Decreto No. 11.061 de 2022, que promoveu uma reforma significativa na política de aprendizagem profissional. Articulado à Medida Provisória No. 1.116 (2022), que sob justificativa de instituir o Projeto Nacional de Incentivo à Contratação de Aprendizes, em verdade isentava empresas aderentes do cumprimento das cotas, anistiava multas por seu descumprimento antes da adesão, criava “condições especiais” para setores empresariais que descumpriam a Lei da Aprendizagem com frequência, propunha cálculo fictício para as cotas prevendo a contabilização em dobro dos adolescentes mais vulneráveis (pessoas com deficiência, em medidas socioeducativas ou em acolhimento institucional, por exemplo), praticamente inviabilizando a fiscalização pelos agentes responsáveis. Sua publicação gerou forte reação de setores da sociedade envolvidos, sob o lema “nenhum aprendiz a menos”, que resultou na eliminação dessas propostas quando da conversão da medida provisória em lei. Apesar disso, modificações estruturais e impactantes na aprendizagem profissional foram mantidas pelo referido decreto. É o caso da ampliação dos contratos de aprendizagem para até quatro anos, alargamento da faixa etária

para até 29 anos, cômputo de contratos de aprendizagem já extintos nas cotas (o que permite maior espaçamento entre as contratações), contagem em duplicata dos aprendizes mais vulneráveis, entre outras medidas.

Frente a essas ditas “inovações”, é notório o contraste. Caracteriza-se a ruptura com uma lógica evolutiva que até então se desenhava coerente e bem articulada, baseada na escuta dos grupos envolvidos e agentes reguladores, no debate em favor de promover melhores condições de trabalho numa perspectiva inclusiva. No contrafluxo da necessária proteção aos adolescentes aprendizes e da promoção de trabalho decente, defendidas em todo o mundo pela Organização Internacional do Trabalho (Axmann, 2018), nos últimos anos parece ter prevalecido no Brasil um discurso unilateral de “solução dos problemas criados pelas normativas anteriores”, que descaracterizou a aprendizagem profissional como construção coletiva e política de iniciação profissional às juventudes vulneráveis. E enquanto não se anunciam novas mudanças, o que se pode prever como resultados no momento é a precarização dos contratos de trabalho e redução do número de vagas destinadas aos aprendizes, mesmo que os dados sejam maquiados por indicadores fictícios de suposto “sucesso”.

Traçada a linha evolutiva da aprendizagem profissional, faz-se relevante analisar como essa política pública tem impactado a vida dos jovens.

Aprendizagem profissional em análise: indicadores e achados de pesquisas

Visando desvelar contribuições da aprendizagem profissional à empregabilidade e desenvolvimento dos aprendizes, apresentam-se dois focos de análise: (a) indicadores nacionais sobre o fluxo de contratações e áreas de qualificação profissional mais contempladas; e (b) estudos avaliativos realizados no contexto da aprendizagem profissional nos últimos dez anos.

Desde a entrada em vigor do Decreto No. 5.598 (2005), indicadores de resultados da aprendizagem profissional vinham sendo providenciados para acompanhamento da implantação da política e seus efeitos. Várias mudanças ocorreram nesses anos, naturalmente, mas preservando-se a transparência, tanto pela organização dos dados em relatórios claros e objetivos (Boletins da Aprendizagem anuais, por exemplo), como pelo acesso facilitado a sistemas e sites como o SisAprendizagem, Juventude Web, Mirante da Aprendizagem, Observatório Nacional do Mercado de Trabalho. Assim, era possível acompanhar resultados ano a ano, considerando-se dados nacionais e dos estados. Mas, até a produção deste capítulo, o boletim disponível mais recente referia-se a 2018.

No período entre 2005 e 2014, os dados mostram evolução contínua no número de contratações, com aumentos significativos ano a ano, revelando crescimento exponencial. Comparados em números, foram 57.231 aprendizes contratados em 2005, primeiro registro, chegando-se a 404.376 admitidos em 2014. Nos três anos que se seguiram, o número de contratações entrou em declínio, provavelmente influenciado pelos indicadores de emprego em geral, e a comparação entre os dados de diferentes fontes passaram a apresentar inconsistências desde 2016, justificadas por registros realizados fora de prazo. Em 2018, ano eleitoral, observou-se um salto nos indicadores: registrou-se 444.189 aprendizes, número muito superior que os 386.212 contratados no ano anterior.

A partir de 2019, no entanto, foram encontradas apenas tabelas em Excel disponibilizadas no site do Governo Federal, na página do Ministério do Trabalho e Previdência que se refere à existência da aprendizagem profissional¹. Segundo tais fontes, em 2019 manteve-se a tendência de crescimento, o que foi interrompido pela pandemia: em 2020, foram 290.411 admissões, menor número desde 2012. Em 2021 e 2022, porém, dados relativos ao total de

¹ <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional>

admitidos no ano deixaram de ser prioritários, sendo substituídos pelo número de contratos ativos no dia 31 de dezembro, o que inviabiliza a comparação com os períodos anteriores. Existem análises por sexo, faixa etária e escolaridade que consideram dados de admissão, mas já sob a proposta da aprendizagem profissional não mais restrita aos jovens, considerando-se até 65 anos de idade ou mais. Vale observar que o número de admitidos que aparecem nessas três análises (idade, sexo e escolaridade) em 2022, por exemplo, totaliza 312.069 aprendizes, número muito inferior ao total de ativos divulgado no ano, que foi 517.553.

No geral, esses resultados demonstram o quanto a aprendizagem profissional vinha avançando no país. Em 2018, ano em que totalizou 3.676.888 aprendizes beneficiados por qualificação e inserção protegida no trabalho, o percentual nacional em relação ao potencial de contratações alcançou 46,52%. A título de comparação, mesmo que ainda não tenha atingido nem a metade da cota mínima a ser cumprida, em sete anos o país mais que dobrou o percentual alcançado: em 2011 cumpriu-se apenas 18,64% do potencial nacional (Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do Ministério do Trabalho e Emprego, 2011). Além disso, apenas oito estados tinham ultrapassado a marca de 50% das contratações previstas em 2017, conforme identificado por Pupo e Urbanetz (2019), o que aumentou para catorze em 2018. Destacou-se o estado do Ceará, que alcançou 63,71% do potencial de contratações, provável resultado do programa Aprendiz na Escola². Mas fica claro que a aprendizagem profissional ainda é subutilizada no país, conforme já denunciavam Oliveira e Müller (2019), resultando em inegável desperdício do potencial de

² Iniciado em 2014 como projeto piloto e expandido às demais escolas a partir de 2015, o programa Aprendiz na Escola oferece formação específica no contraturno escolar nas áreas de tecnologia da informação, alimentação e administrativa. Foi uma experiência pioneira que inseriu a dimensão trabalho em duzentas horas-aulas ministradas a estudantes do último ano do Ensino Médio regular, tornando-se reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego como formação técnica geral e básica para todo novo trabalhador cearense (Gonçalves, 2014).

trabalhadores jovens em atividades que unem trabalho e treinamento.

Já considerando as áreas de qualificação contempladas, apesar da diversidade de possibilidades representadas no Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP, o que se observa na prática é que a maioria dos aprendizes têm sido qualificados e admitidos em funções administrativas, como auxiliar de escritório (40,17%) e assistente administrativo (17,69%). Esses dados se referem a 2018, mas foi uma tendência em toda a série histórica do monitoramento da aprendizagem profissional. Gonçalves (2014) aponta que tais cursos são mais baratos e exigem uma infraestrutura mais fácil de ser providenciada, por isso são os mais oferecidos. Já Pupo e Urbanetz (2019) ponderam que talvez a maior oferta se dê nessa área por ser de menor risco para os aprendizes. E esses autores mencionam como vantagens o fato da área administrativa perpassar qualquer atividade econômica, além de permitir que adquiram conhecimentos diversos, como financeiro, contábil, recursos humanos, atendimento ao público, por exemplo. Essa abrangência talvez potencialize maior empregabilidade aos aprendizes quando da conclusão de seus contratos, facilitando sua absorção pelo mercado de trabalho. Mas é inegável o reduzido número de opções, o que limita a escolha dos adolescentes e impede que se guiem por seus interesses e aptidões, conforme consideram Gonçalves (2014) e Oliveira e Müller (2019). Gonçalves (2014) levantou a expectativa de que a expansão das redes federal e estadual de educação profissional poderia contribuir para mudar essa realidade. Passados quase dez anos, no entanto, ainda não se observa esse efeito.

No que se refere a estudos avaliativos realizados no contexto da aprendizagem profissional, em sua maioria, dedicaram-se a analisar o trabalho desenvolvido nas instituições formadoras, o cumprimento das exigências legais, além de avaliar a experiência na perspectiva dos envolvidos (com prioridade aos aprendizes) e levantar seus possíveis impactos no desenvolvimento, na vida e no

futuro dos jovens. É o caso dos estudos selecionados, adotando-se como recorte temporal a última década.

Souza et al. (2013) investigaram como os jovens avaliavam sua inserção profissional como aprendizes, buscando identificar mudanças que percebiam em suas vidas a partir dessa experiência de primeiro emprego. Foram entrevistados quatro adolescentes aprendizes com idade entre 14 e 16 anos, que apontaram como principais efeitos positivos o aumento da maturidade e da organização, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento pessoal e o impacto do trabalho na escolha profissional, bem como no reconhecimento social, notadamente no trabalho e na família. Mas aspectos negativos também foram identificados, como a falta de tempo, a negligência com a própria saúde e a dificuldade com a troca constante de turmas e de educadores. Já Calazans et al. (2014) investigaram contribuições da aprendizagem profissional sob as perspectivas de aprendizes, seus professores na instituição formadora e gestores de empresas parceiras que os acolhiam. Na visão dos jovens, destacaram-se como contribuições positivas a inserção profissional facilitada e a aquisição de conhecimentos não restritos à vida profissional, mas também pessoal. Já entre os professores, mostraram-se mais relevantes a possibilidade de desenvolver novos talentos e potencializar a empregabilidade futura dos aprendizes; opinião corroborada pelos gestores, que apontaram a aprendizagem profissional como promotora do desenvolvimento dos jovens e seu desempenho no trabalho, trazendo contribuições significativas não apenas aos jovens, mas também às organizações.

Em contraponto, dois estudos se dedicaram ao cumprimento dos propósitos legais da aprendizagem profissional na prática. Silva (2011) dedicou-se a investigar até que ponto a inserção assistida de adolescentes no mercado de trabalho formal garantia a proteção de seus direitos. Também buscou levantar as possibilidades que se abrem a estes jovens a partir da experiência, impactos dos valores sociais assimilados e como os próprios aprendizes avaliavam a experiência. Foram realizadas entrevistas

com 15 adolescentes do sexo masculino, de famílias de baixa renda, com 18 meses de vinculação a uma instituição especializada em inserção profissional. Apesar da avaliação positiva pelos participantes, apoiada em argumentos de uso do salário como coadjuvante na sobrevivência familiar, empoderamento, desenvolvimento de competências e empregabilidade, o estudo identificou que a experiência não constitui garantia absoluta de proteção aos seus direitos. Foram mencionadas situações de extrapolação da carga de trabalho, acúmulo de funções e exercício de atividades não combinadas previamente. Resultados semelhantes foram observados por Pereira (2016), em pesquisa junto a estudantes do ensino médio em uma escola pública que é referência em qualidade de ensino, cuja localização geográfica facilita o acesso ao trabalho no centro da capital capixaba. Entre os 1645 alunos, foram identificados 137 que conciliavam os estudos com a aprendizagem profissional. O objetivo foi verificar se a legislação estava sendo cumprida na prática laboral vivenciada pelos aprendizes, bem como se era promovida formação profissional de fato ou somente assistência social. Os resultados mostraram que aspectos fundamentais da aprendizagem profissional não eram cumpridos na prática, fragilizando a experiência no tocante à promoção do desenvolvimento e qualificação para o trabalho.

Já voltados especificamente a aspectos do desenvolvimento dos aprendizes, como a maturidade profissional e a autoeficácia para a carreira, destacam-se os estudos de Aguilera (2013) e Aguilera et al. (2013). Mais amplo, o primeiro dedicou-se a analisar a realidade socioprofissional de 470 adolescentes aprendizes, identificando possíveis efeitos de variáveis demográficas, acadêmicas e da carreira no seu repertório cognitivo comportamental. Identificou-se que a maioria dos participantes buscou a aprendizagem profissional por influência da família ou vontade própria, visando emprego ou qualificação, com expectativas de melhores oportunidades profissionais futuras. Cerca de 25% relataram experiências de trabalho anteriores ao

ingresso na aprendizagem profissional, denotando uma iniciação profissional precoce e desprotegida, sendo que 66,4% dos jovens já contribuam no custeio das despesas domésticas. A maturidade e a autoeficácia de carreira revelaram-se elevadas na amostra e a comparação de grupos evidenciou diferenças significativas, mais notadamente em favor daqueles que se tornaram aprendizes por livre vontade, planejavam qualificar-se em nível técnico e/ou superior e apresentavam melhor desempenho escolar.

Já o segundo estudo focalizou a autoeficácia no desenvolvimento da carreira, verificando possíveis diferenças entre jovens que vivenciavam e não vivenciavam experiências de aprendizagem profissional. De um total de 410 estudantes avaliados, 169 deles eram ativos como aprendizes, grupo que se destacou significativamente ($p < 0,001$) em todas as dimensões da autoeficácia avaliadas. Os resultados de ambos os estudos parecem mostrar a potência da aprendizagem profissional enquanto iniciação protegida no trabalho, visto que impulsiona o desenvolvimento dos jovens, ao menos quando bem empreendida. Cabe destacar que os aprendizes participantes dos estudos eram vinculados a instituições diferenciadas, cujas propostas pedagógicas envolviam módulos afins à educação para a carreira.

Impactos ao desenvolvimento e à vida dos jovens também foram investigados por pesquisa do Datafolha (2018), encomendada pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), junto a 1.809 egressos de seu Programa Jovem Aprendiz, com idade entre 16 e 20 anos. Composta de etapas qualitativa e quantitativa, a pesquisa envolveu grupos de discussão e entrevistas telefônicas para coleta dos dados nos estados de São Paulo, Minas Gerais e nas regiões centro-oeste, nordeste e norte do país. Dentre os entrevistados, 42% moram em bairros de baixa renda ou comunidades, 54% possuem renda familiar mensal de até 3 salários mínimos, 81% ajudaram financeiramente a família enquanto aprendizes. Em termos de educação e trabalho, no geral 3 em cada 4 egressos atingiram o objetivo do programa: 76% estudam e/ou trabalham, sendo que 52% concluíram o ensino médio e 53% continuavam estudando no

momento da pesquisa (43% em nível superior), além de 99% da amostra apontar o estudo como melhor caminho para alcance de seus objetivos e 71% ter planos de concluir o ensino superior em até 5 anos. Também 53% dos jovens estavam em atividade profissional no período, 96% destes assalariados registrados, sendo que 25% dos egressos foram efetivados nas próprias empresas concedentes da aprendizagem ao final de seus contratos. A nota média de avaliação geral do programa pelos participantes foi 9,1, sendo 9,6 a nota de sua recomendação. E as principais mudanças proporcionadas ao seu desenvolvimento, na percepção deles, foi o crescimento profissional (53%), seguido por crescimento pessoal (36%) e mais experiência para o mercado de trabalho, aumentando oportunidades de emprego (27%), sendo que 78% consideram que o programa abriu portas no mercado de trabalho. Consistentes, os resultados evidenciam efeitos positivos da aprendizagem profissional na vida e futuro dos jovens, considerando educação e trabalho.

Ainda pautando-se no acompanhamento de egressos, Courseuil et al. (2017) avaliaram uma experiência pioneira de aprendizagem profissional caracterizada como “ação voluntária empresarial”, cujo treinamento é todo ministrado dentro das dependências e por profissionais das próprias empresas potenciais empregadoras, de médio e grande porte, comparando seus aprendizes com outros do Programa Jovem Aprendiz. O foco de investigação foi a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal num período de até três anos após concluída a aprendizagem profissional, considerando-se também a qualidade dos empregos conquistados. Foi identificado que a participação no programa afetou positivamente a empregabilidade dos jovens, em comparação com os participantes do Jovem Aprendiz, especialmente no que se refere à obtenção de empregos formais, em empresas maiores e que pagam melhores salários. Mas quanto à remuneração, os resultados de tal comparação sugerem efeito nulo no curto prazo e negativo no médio prazo.

Por fim, Paradiso e Sarriera (2015) buscaram identificar os resultados esperados e alcançados com a participação no

programa, para definição de indicadores de avaliação, chamando a atenção para sua importância e buscando definir um modelo avaliativo. Desenvolvido junto a cinco entidades formadoras de aprendizes, considerando-se os programas aprendizagem profissional e Projovem, foram entrevistados 10 educadores que ministravam disciplinas, seis gestores das entidades formadoras e seis gestores de empresas parceiras que eram responsáveis pela contratação, acolhimento e acompanhamento dos aprendizes. Além disso, grupos focais foram realizados com 13 egressos de 17 a 20 anos, que tinham concluído a aprendizagem profissional entre seis meses e dois anos no momento da pesquisa. A partir da transcrição e análise de conteúdo dos dados, os resultados esperados e/ou alcançados foram categorizados em 6 âmbitos: trabalho, pessoal, interpessoal, educacional e vocacional, familiar e social. Para cada um, foram definidos indicadores de eficiência (melhor aproveitamento dos recursos mantendo a qualidade dos serviços) e eficácia (alcance de objetivos), ressaltando-se a importância de se conhecer seus resultados para que programas sejam reconhecidos e mantidos.

A apreciação desses estudos permite identificar a predominância de trabalhos de natureza qualitativa e com poucos participantes, não estritamente direcionados aos jovens, mas também a outros agentes sociais envolvidos com a aprendizagem profissional (o que é positivo), apresentando resultados em sua maioria favoráveis ao programa em suas diferentes formas de implantação. No entanto, ainda são escassos estudos que se dediquem a uma avaliação mais objetiva, abrangente e criteriosa de possíveis efeitos desses programas no desenvolvimento dos jovens, bem como implicações à sua realidade social, educacional e construção da carreira.

Considerações finais

Como se pode perceber, a aprendizagem profissional no Brasil manteve-se em plena evolução por quase duas décadas, fruto da intensificação dos debates e de construção coletiva. Por dezoito anos foi evidente a abertura ao diálogo democrático não apenas com os grupos destinatários da legislação, como adolescentes, empresas e entidades concedentes de aprendizagem, mas também com agentes jurídicos e fiscalizadores, sistema de garantia de direitos, comunidade técnico-científica e especialistas dedicados aos adolescentes na condição de pessoas em desenvolvimento. E o balanço foi indiscutivelmente positivo, não apenas pela criação de milhares de vagas de primeiro emprego, mas pela garantia de qualificação profissional e direitos trabalhistas, em condições de proteção, de acordo com o que é previsto na Constituição de 1988 (*Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No. 8.069, 1990). Tornou-se notória sua característica de política proativa na geração de postos de trabalho decente para a juventude, mesmo que em condições especiais, acompanhando a proposta internacional de mobilização em favor dessa causa (Axmann, 2018).

Incoerente, no entanto, foi o tratamento dado a essa política nos últimos anos pelo Governo Federal, que colocou a perder muito do que foi conquistado e construído desde o ano 2000. Cabe considerar que o período no qual os novos e polêmicos parâmetros legais foram implementados coincide com acontecimentos importantes que sinalizavam o caminho oposto. Desde 2019 tramitava no Congresso o Projeto de Lei No. 6.461 (2019), cujo propósito era o fortalecimento da política por meio da criação do Estatuto do Aprendiz, de autoria de um grupo de deputados de vários partidos com posicionamentos diversos (esquerda, direita e centro), mas que se uniram em torno da causa. Não só essa iniciativa foi desconsiderada, mas também as recomendações da 5ª Conferência Global sobre a Erradicação do Trabalho Infantil, ocorrida em maio de 2022 na África do Sul, com evento paralelo no

Brasil. Governos foram convocados à ação para fortalecer a prevenção e eliminação do trabalho infantil, além de fazer do trabalho decente uma realidade para adultos e jovens acima da idade mínima para trabalhar.

Apesar das limitações do presente estudo, notadamente a necessidade de uma busca bibliográfica mais ampla, que envolva outras bases científicas e estudos brasileiros publicados em revistas internacionais e idiomas diversos, chamou a atenção o reduzido volume de pesquisas em torno da aprendizagem profissional, tendência já identificada em estudo anterior (Aguillera, 2013). Passados dez anos, ainda são poucos os estudos direcionados à avaliação dos serviços, bem como dedicados a analisar possíveis contribuições à construção da carreira e ao desenvolvimento desses jovens, considerando-os nas diferentes etapas do programa (formação básica e inserção no trabalho) e após a experiência (acompanhamento de egressos). É fato que prevalecem relatos de resultados positivos, como efeitos na empregabilidade e continuidade dos estudos pelos jovens, apesar da identificação de desafios na conciliação de trabalho e estudos, bem como na efetiva proteção no trabalho e garantia de direitos. Mas é fundamental que se conheça melhor os resultados das ações e efeitos da política na vida dos aprendizes, bem como suas contribuições ao mercado que os acolhe, para que sirvam à identificação e reconhecimento das melhores práticas e das mudanças necessárias, visando a aprimoramentos e argumentos em defesa da aprendizagem profissional. Vale ressaltar que a demanda por ampla avaliação dos programas esteve em destaque no Plano Nacional da aprendizagem profissional de 2018, importante agenda de pesquisa, já que se mostra preocupante a falta de dados mais abrangentes, encontrados apenas em relatórios e estatísticas nacionais.

Como uma apreciação geral dos resultados aqui apresentados, cabe retomar pontos principais da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude. Tendo em vista a linha evolutiva dos marcos regulatórios da Aprendizagem Profissional, os indicadores

nacionais e achados de pesquisas, no que toca à referida agenda parece inegável que essa política promova: *mais e melhor educação*, na medida em que coloca a condição de continuidade dos estudos e monitoramento de desempenho dos mais jovens pelas entidades formadoras; *conciliação de estudos, trabalho e vida familiar*, já que controla e limita o número de horas trabalhadas e a conciliação do período de férias no trabalho com as férias escolares; *inserção ativa e digna no trabalho*, já que prevê inserção em funções sem risco e nas quais a aprendizagem resulte em qualificação profissional de fato; e, diálogo social, o que foi observado por quase duas décadas (2000 a 2018). Já considerando os objetivos estratégicos da OIT relacionados, além de *fortalecer o diálogo social*, se bem implantada a aprendizagem profissional fica a serviço de promover: *respeito aos direitos no trabalho*, pela própria natureza dos contratos e atuação da fiscalização; *promoção do emprego de qualidade*, na medida em que incentiva e possibilita o desenvolvimento de competências; *ampliação da proteção social*, pela garantia de direitos e alinhamento com a manutenção dos estudos.

E, embora não tenha sido objetivo do presente capítulo colocar em discussão a aprendizagem profissional como espaço à educação para a carreira, cabem considerações dessa natureza, tendo em vista o conjunto da obra. Em linhas gerais, a educação para a carreira tem sido definida como um processo educativo voltado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de carreira, preferencialmente empreendido em ambiente escolar (Melo-Silva et al., 2019). Porém, já se reconhece que suas ações não estão restritas à escola, podendo ser incorporada a outros contextos educativos, como instituições dedicadas à qualificação para o trabalho ou serviços de apoio ao emprego, que ofertam cursos a jovens e adultos (Moreno, 2008). Considerando essa perspectiva mais abrangente, Aguillera (2018) defende a combinação promissora de práticas de educação para a carreira no contexto da aprendizagem profissional, tendo em vista que as entidades formadoras são educativas por natureza. Além disso, as Diretrizes Gerais e Curriculares para os cursos de aprendizagem profissional,

previstas na Portaria No. 615 (2007), pressupõem uma formação ampla que envolva, além dos conhecimentos específicos, outros gerais e relacionados ao trabalho, contemplando dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz, numa perspectiva cidadã, cabível na flexibilidade da estrutura curricular e carga horária pressuposta. E a estimulação de hábitos e atitudes relacionados ao trabalho, a colaboração entre escola e comunidade ocupacional e a compreensão abrangente do conceito de trabalho, conforme preconizados por Hoyt (2005), são motes de programas de aprendizagem profissional; alguns deles envolvendo claramente as intervenções de carreira, seja numa perspectiva aditiva ou transversal, a exemplo das instituições analisadas por Aguilera (2013; 2018) e do Programa Aprendiz na Escola, do Governo do Estado do Ceará. São relevantes, portanto, estudos futuros que investiguem essa combinação possível e necessária.

Por fim, se novos tempos chegaram, é hora de olhar para frente. A OIT (Axmann, 2018) defende a aprendizagem profissional de qualidade e inclusiva e considera a promoção do trabalho juvenil estratégica para o alcance, até 2030, da meta 8.5 dos ODS (emprego pleno e produtivo e o trabalho decente). Mostra-se urgente, portanto, a tarefa de avançar de forma sustentável na criação de oportunidades dessa natureza. A centelha de esperança no momento é a promessa do atual Ministério do Trabalho e Emprego de colocar, entre suas prioridades, a busca pelo fortalecimento da qualificação profissional e o foco na juventude, seja cuidando da transição escola-trabalho, seja observando a qualidade dos postos de trabalho destinado aos jovens. Fica a expectativa de que se possa resgatar registros e uma linha evolutiva positiva, como a que previa o Projeto de Lei No. 6.461(2019). Que o presente estudo contribua para desvelar o potencial da aprendizagem profissional, um impulso à iniciação profissional digna da juventude pobre e em situação de vulnerabilidade. Por mais aprendizes, transformação de vidas e futuros promissores!

Sugestões de leitura básica

- Aguillera, F. (2018). Aprendizagem profissional e educação para a carreira: Uma relação possível e necessária. In M. D. Lisboa, & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (Vol. 2). Summus.
- Axmann, M. (2018). *Aprendizaje de calidad: Una perspectiva práctica para América Latina y el Caribe*. Organización Internacional del Trabajo https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/AprendizajedeCalidad_web.pdf
- Falcão, M. C., & Díaz, L. A. (2019). Aprendizagem profissional inclusiva como estratégia de combate ao trabalho infantil e promoção do emprego juvenil. *Mercado de Trabalho*, 67, 105-113. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10275/7/bmt_67_pf_aprendizagem_pro.pdf
- Josviak, M., Bley, R. B., & Trauczynski, S. C. (2017). *Aprendizagem profissional e direitos humanos: O direito fundamental dos jovens à profissionalização*. LTr.

Referências

- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: Da realidade à intervenção* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.59.2013.tde-02092013-161555>
- Aguillera, F. (2018). Aprendizagem profissional e educação para a carreira: Uma relação possível e necessária. In M. D. Lisboa, & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação profissional em ação: Formação e prática de orientadores* (Vol. 2). Summus.
- Aguillera, F., Leal, M. S., Fracalozzi, N. M. N., & Melo-Silva, L. L. (2013). *Auto-eficacia en el desarrollo de carrera: Comparando estudiantes brasileños con y sin aprendizaje profesional* [Paper

- presentation]. II Congreso Iberoamericano de Orientación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Calazans, F. D., Souza, J. P. Z. M., & Fischer, L. (2014). *Programa de aprendizagem profissional: Uma análise sob as perspectivas aprendiz, professor e empresa* [Paper presentation]. IX Workshop de Pós-graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, Estratégias Globais e Sistemas Produtivos Brasileiros, São Paulo.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Courseuil, C. H. L., Foguel, M. N., & Tomelin, L. F. (2019). Uma avaliação de impacto de um programa de qualificação profissional na empresa sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal. *Economia Aplicada*, 23(1), 161-184. <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/141238>
- Datafolha (2018). Aprendiz CIEE. O que nos disseram os jovens que concluíram o programa. https://cieecdportal.s3.amazonaws.com/media/2019/08/Pesquisa_Datafolha_CIEE.pdf
- Decreto No. 5.598* (2005, 1 de dezembro). Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm
- Decreto No. 8.740* (2016, 4 de maio). Altera o Decreto No. 5.598, de 1 de dezembro de 2005, para dispor sobre a experiência prática do aprendiz. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8740.htm
- Decreto No. 9.579* (2018, 22 de novembro) Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm
- Decreto No. 10.086* (2019, 5 de novembro). Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar No 95, de 26 de

- fevereiro de 1998, de decretos normativos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10086.htm
- Decreto No. 11.061* (2022, 4 de maio). Altera o Decreto No. 9.579, de 22 de novembro de 2018, e o Decreto No. 10.905, de 20 de dezembro de 2021, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11061.htm
- Decreto-Lei No. 5.091* (1942, 15 de dezembro). Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5091-15-dezembro-1942-415127-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei No. 5.452* (1943, 1 de maio). Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm
- Decreto-Lei No. 8.622* (1946, 10 de janeiro). Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Gonçalves, A. L. A. (2014). Aprendizagem profissional: Trabalho e desenvolvimento social e econômico. *Estudos Avançados*, 28(81), 191-200. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200013>
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In K. B. Hoyt, *Career education: History and future* (pp. 3-74). National Career Development Association.
- International Labour Organization. (2022). *Global employment trends for youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_853321.pdf
- Josviak, M., & Bley, R. B. (2009). *Ser aprendiz! Aprendizagem profissional e políticas públicas: Aspectos jurídicos, teóricos e práticos*. LTr.

- Lei No. 8.069* (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei No. 8.213* (1991, 24 de julho). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm
- Lei No. 10.097* (2000, 19 de dezembro). Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm
- Lei No. 11.788* (2008, 25 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei No 5.452, de 1 de maio de 1943, e a Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis No 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória No 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Lei No. 14.442* (2022, 2 de setembro). Dispõe sobre o pagamento de auxílio-alimentação ao empregado e altera a Lei No 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14442.htm
- Lei No. 14.457* (2022, 21 de setembro). Institui o Programa Emprega + Mulheres; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei No 5.452, de 1 de maio de 1943, e as Leis No 11.770, de 9 de setembro de 2008, 13.999, de 18 de maio de 2020, e 12.513, de 26 de outubro de 2011. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14457.htm
- Medida Provisória No. 1.116* (2022, 4 de maio). Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens e altera a Lei No 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei No. 5.452, de 1 de maio de 1943.

- https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/mpv/mpv1116.htm
- Melo-Silva, L. L., Munhoz, I. M. S., & Leal, M. S. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 3-18. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100002
- Moreno, M. L. R. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira, & J. T. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Universidade de Coimbra.
- Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do Ministério do Trabalho e Emprego. (2011). Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho. *Resumo dos Contratos de Aprendizagem No 01*. http://www3.mte.gov.br/observatorio/apreend_boletim2010.pdf
- Oliveira, G., & Müller, M. (2019). Aprendizagem profissional ainda é subutilizada. *Jornal do Senado Especial Cidadania*, 14(668). https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/556160/cidadania_668.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>
- Paradiso, A., & Sarriera, J. C. (2015). Avaliação de programas sociais de trabalho destinados aos jovens: Compromisso com a eficiência e eficácia. In M. C. Lassance, R. S. Levenfus, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Orientação de carreira: Investigação e práticas*. Associação Brasileira de Orientadores Profissionais.
- Pereira, J. M. (2016). *Programa de aprendizagem profissional (Lei No. 10.097/2000): Um estudo com os aprendizes/alunos do Colégio Estadual Espírito Santo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo.
- Portaria No. 615 (2007, 13 de dezembro). Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem. http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BF46B002E4835/p_20071213_615.pdf

- Portaria MTE No. 723* (2012, 23 de abril). Refere-se ao Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP. <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>
- Projeto de Lei No. 6461* (2019, 16 de dezembro). Institui o Estatuto do Aprendiz e dá outras providências. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1847157&filename=PL%206461/2019
- Pupo, M. D. M., & Urbanetz, S. T. (2019). Aprendizagem profissional: Possibilidades e perspectivas para adolescentes e jovens das classes populares. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(17), Article e8212. <https://doi.org/10.15628/rbept.2019.8212>
- Resolução CONANDA No. 74* (2001, 13 de setembro). Dispõe sobre o registro e fiscalização das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, e dá outras providências. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=97604>
- Sales, P. E. N.; & Oliveira, M. A. M. (2010). *Educação profissional e aprendizagem no Brasil: Trajetórias, impasses e perspectivas* [Paper presentation]. Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Silva, V. H. (2011). Cidadania e inserção laboral assistida: A experiência do trabalho formal de adolescentes pobres. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 187-196. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000200010>
- Soares, G. (2022). Desemprego entre jovens cai para 19,3%; Média geral é 9,3%. <https://www.poder360.com.br/economia/desemprego-entre-jovens-cai-para-193-media-geral-e-93/>
- Souza, H., Frozzi, D., & Bardagi, M. P. (2013). Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(4), 918-933. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400011>

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AVANÇOS E DESAFIOS

(Fernanda Aguillera e Gisele Cristina Resende)

Highlights

- A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil é uma realidade em construção, com indicadores oficiais de sucesso.
- Ampliação de vagas e políticas de ações afirmativas facilitaram o acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior.
- Com o novo perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, crescem os desafios relativos à adaptação acadêmica e permanência.
- As políticas de assistência voltadas à permanência de estudantes são insuficientes e focalizam, quase que exclusivamente, o suporte financeiro.
- Mesmo com expressivos resultados da expansão educacional no país nas últimas décadas, muito ainda se precisa avançar.

Introdução

Investir nas juventudes e em sua qualificação profissional é um meio de potencializar o desenvolvimento das nações, em termos sociais e econômicos, garantindo profissionais capacitados a enfrentar os desafios atuais e futuros do mundo do trabalho. Essa

perspectiva tem sido discutida mundialmente, frente aos rápidos avanços tecnológicos e a necessidade de ampliar a capacidade de aprendizado da população, não apenas em favor de sua empregabilidade e sobrevivência, mas como estratégia de crescimento econômico, sustentabilidade, enfrentamento de adversidades e solução de problemas diversos (International Labour Organization [ILO], 2022). Frente a isso, além de evidenciar-se como fator significativo de mobilidade social ascendente (Menezes Filho & Oliveira, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020; D.B.R. Santos, 2009; B.L.A. Silva & Panhan, 2020), a educação superior é reconhecida como uma ferramenta de transformação social e desenvolvimento econômico, na medida em que investimentos nesse campo impulsionam a produção científica e geram inovações (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022; World Bank Group, 2020). Entende-se que a educação, mais do que resultar no desenvolvimento individual, melhores salários e igualdade de oportunidades, promove a prosperidade compartilhada e não apenas nas famílias, uma vez que os efeitos dos saberes construídos chegam a todos que se beneficiam deles, das soluções criadas, da qualidade dos serviços, enfim, toda uma cadeia de efeitos positivos.

Alinhada a tal perspectiva, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) propõe a educação de qualidade como um dos objetivos de desenvolvimento sustentável, dentre outros não menos relevantes, como um apelo global por ações que se dediquem à erradicação da pobreza, à redução das desigualdades, à promoção de crescimento econômico sustentado com trabalho decente a todos, além daqueles voltados à saúde e bem-estar, proteção do meio ambiente e promoção de desenvolvimento, paz e justiça nas nações e entre elas. Nesse contexto, cabem alguns destaques, considerando-se as metas estabelecidas e ajustadas à realidade brasileira. A meta 4.3 prevê que se assegure, até 2030, a igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, sendo que a meta 4.5 destaca especial atenção nesse

sentido aos mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência e indígenas. E ambas estão diretamente relacionadas à meta 4.4, que propõe “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2018, p. 117).

Entre descompassos históricos, avanços e retrocessos, políticas expansionistas da educação superior no Brasil, iniciadas nos anos 2000, se anteciparam ao compromisso com a Agenda 2030 e têm contribuído na direção de suas metas. Entendida como a “criação de oportunidades que assegurem o acesso e a permanência dos jovens filhos da classe trabalhadora no ensino superior, preferencialmente público” (O.C. Oliveira, 2022, p. 4), a democratização do acesso a esse nível educacional é hoje uma realidade em construção no país, com evidências de sucesso, apesar de ainda distante do ideal e da notável retirada de investimentos desde o ano 2017. Ancoradas em direitos previstos na Constituição de 1988, as referidas políticas nasceram da luta do movimento estudantil e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE. À época de sua implantação, já revelavam o empenho do governo federal com a promoção do desenvolvimento das juventudes e sua qualificação profissional, numa perspectiva inclusiva e atenta a camadas populares que pouco ou ainda não alcançavam a universidade. E seus primeiros efeitos já são notáveis, como bem ilustram os vários indicadores oficiais, a exemplo do Censo do Ensino Superior nas últimas décadas, e outros achados de pesquisas como os apresentados por FONAPRACE (2019), Ristoff (2014) e Senkevics (2021).

Transcorridas praticamente duas décadas das primeiras iniciativas, cabe traçar um panorama das transformações decorrentes da expansão do ensino superior no Brasil, bem como problematizar os avanços alcançados e novos desafios emergentes. Esses são os objetivos do presente capítulo que, baseando-se na

análise de documentos oficiais e em breve revisão da literatura, foi organizado em dois eixos temáticos que contemplam: (a) notas históricas, marcos legais e evidências sobre o acesso e permanência de um novo perfil de universitários brasileiros; e, (b) políticas de assistência estudantil, em favor de seu acolhimento e permanência, como elemento fundamental para a realização de projetos de vida e a construção de carreiras de muitos jovens.

Notas históricas, políticas recentes e indicadores: um breve panorama

Foi evidente, no Brasil, o atraso em se reconhecer os investimentos no ensino superior como estratégicos para o desenvolvimento. Enquanto as primeiras universidades da América Latina foram criadas pela colonização espanhola nos séculos XVI e XVII³, a implantação das primeiras escolas superiores em solo brasileiro só se concretizou após a transferência da corte portuguesa para a colônia, no início do século XIX. E como o objetivo era somente formar profissionais para o exercício de diferentes funções na corte, um grupo reduzido e seletivo de pessoas tinham acesso a tais escolas. Seguindo uma tendência restritiva, ao final do Império (1889) o país contava com apenas seis escolas superiores voltadas para a formação das ditas carreiras imperiais e/ou militares: juristas, médicos e engenheiros. Nas primeiras décadas republicanas chegou-se a 24 escolas superiores em 1900, o que se ampliou para uma centena em trinta anos, sendo que várias instituições foram criadas pelo setor privado, com destaque à iniciativa confessional católica. Mas tratava-se de escolas isoladas, de cunho profissionalizante e sem laços acadêmicos com a produção científica, que ocorria nos institutos de pesquisa. As primeiras universidades só surgiram na década de 1930: a

³ Segundo Senkevics (2021), a primeira instituição de ensino superior do México foi fundada em 1551 e a do Peru é datada de 1553, enquanto a Universidad de Córdoba, na Argentina, foi criada em 1613.

Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, que poucos anos depois foi dissolvida e integrada à Universidade do Rio de Janeiro. Até a década de 1960 foram criadas mais dezoito instituições de ensino superior (IES) públicas e dez IES privadas, alcançando-se um total de 93 mil estudantes, metade deles atendidos pelo setor público (Neves & Martins, 2016).

Foi apenas com a industrialização, acelerada após a Segunda Guerra, que o país passou a experimentar ciclos de expansão mais significativos na educação superior. O primeiro ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980, atravessado pelo Regime Militar, quando se passou a contar com expressiva participação do setor empresarial lucrativo. No início da década de 1980 chegava-se a 1,4 milhão de matrículas e cinco mil cursos de graduação. Após 15 anos de estagnação, o crescimento foi retomado a partir de 1993, novamente marcado pela forte participação da iniciativa privada. Em 1995, o Brasil contava com 210 IES públicas e 684 IES privadas, sendo que no caso das primeiras predominava a oferta de vagas diurnas, enquanto nas segundas eram dois terços das vagas em cursos noturnos, com oferta exclusivamente presencial em ambas até 1999. E a partir dos anos 2000, o país passou a observar um crescimento exponencial de investimentos na educação superior, marcado por maior valorização das IES públicas, além de políticas educacionais atentas a uma parcela significativa da população que não chegava à universidade (Senkevics, 2021).

Fruto dessa trajetória histórica tão recente, até meados da década de 1990, atingir tal nível educacional era privilégio das elites: somente 5,8% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade o alcançavam, sendo que três em cada quatro desses estudantes pertenciam ao segmento mais rico da população, bem como oito em cada dez eram brancos, contrastando com a estimativa de que metade da juventude brasileira se compunha por não brancos: pretos, pardos e indígenas. Além disso, em 1995 cerca de 75% das matrículas e instituições de ensino superior (em sua maioria privadas) se localizavam nas regiões sudeste e sul do país (FONAPRACE, 2019; Senkevics, 2021), coincidentemente as que

em 2018 concentravam 91% dos municípios com maior desenvolvimento econômico e social, segundo o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (Vilela, 2018).

Essa realidade passou a se transformar de maneira mais expressiva a partir das políticas expansionistas, iniciadas nos anos 2000, com o propósito de democratizar o acesso à educação superior no país. Dentre elas, algumas se dedicaram a ampliar oportunidades de ingresso na rede privada, enquanto outras promoveram avanços significativos na rede pública, notadamente nas instituições federais. A seguir são apresentadas as principais iniciativas, em ordem cronológica.

Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Criado pela Lei No. 10.260, de 12 de julho de 2001, prevê o financiamento a estudantes para cursar o ensino superior presencial em instituições privadas e cursos bem avaliados pelo MEC, com o objetivo de reduzir as dificuldades de acesso por alunos de menor renda. A seleção para atribuição do benefício segue critérios de renda familiar e os valores investidos pelo governo devem ser pagos à União após a conclusão do curso. Revisto pela Lei No. 12.202, de 14 de janeiro de 2010, houve a ampliação do período de carência para início do pagamento (de 6 para 18 meses), a redução dos juros sobre a dívida (de 6,5% para 3,4% ao ano), a ampliação do período de amortização do empréstimo (passou de 2 vezes o período do curso para 3 vezes mais 12 meses) e a possibilidade de abatimento da dívida gerada na forma de prestação de serviços públicos pelos recém-formados. Segundo dados do Tesouro Nacional, o programa apresentou forte expansão no período de 2010 a 2014 (Ministério da Fazenda, 2015), chegando a mais de 1.400.000 contratos assinados até 2014 (Ristoff, 2014), possivelmente fruto da facilitação observada com as referidas mudanças. Mas, a partir de 2016, mudanças passaram a reduzir essas facilidades e, em 2018, novas alterações entraram em vigor: juros de 6,5% ao ano sobre a dívida, início da cobrança das

mensalidades imediatamente após a conclusão do curso, inclusive com débito automático em folha de pagamento do estudante que tenha emprego formal, mesmo que ainda fora de sua área de formação. Houve também a ampliação da faixa de renda familiar para acesso ao benefício, assim como dos custos dos cursos a serem financiados, o que alterou o perfil dos beneficiados.

Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Instituído pela Lei No. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudos integrais ou parciais de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, cursados em instituições privadas de ensino superior (com ou sem fins lucrativos), que em contrapartida ficam isentas de alguns tributos. São elegíveis para o benefício estudantes de baixa renda familiar, provenientes de escolas públicas ou que tenham sido bolsistas no ensino privado, que ainda não tenham diploma de ensino superior. Para participar, é necessário que o estudante realize a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no ano anterior, sem ser na condição de treineiro; e deve alcançar ao menos um desempenho mínimo de 450 pontos de média nas notas das cinco provas, além de nota diferente de zero na redação. Apesar de ser uma política de acesso também alicerçada no ensino superior privado, o diferencial do PROUNI em relação ao FIES é que os estudantes não precisam pagar pelo custeio dos estudos depois de formados. Considerando os Censos da Educação Superior e dados do Portal SISPROUNI, observou-se um aumento exponencial na concessão de bolsas entre os anos de 2005 e 2014, sendo ofertadas, aproximadamente, uma média de 129.690 bolsas integrais e 93.010 bolsas parciais ao ano. Apesar de nem todas as bolsas oferecidas serem devidamente ocupadas (há registros de pequenos excedentes a cada período), esse total representou de 3,3% a 5,5% do número de matrículas no ensino superior privado no período (Costa & Ferreira, 2017).

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Formalizado pelo Decreto No. 6.096, de 24 de abril de 2007, ancorou-se na ideia de melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, além da criação de novas universidades e *campi*, em continuidade ao programa de expansão da rede de educação superior iniciado em 2003. Com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país, tinha entre seus objetivos a interiorização e desenvolvimento regional (alcançar regiões ainda não assistidas pelo ensino superior público), a ampliação de vagas, especialmente no período noturno, além de promover inovações pedagógicas e o combate à evasão. A meta era dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação nas IFES em um prazo de dez anos, a partir de 2008. Dados do Censo da Educação Superior permitem observar que tal meta esteve muito próxima de ser atingida: eram 698.319 matriculados em 2008, chegando-se a 1.324.984 matriculados em 2018, o que representa um aumento de 89,74% no número de estudantes (Ministério da Educação, 2019).

Sistema de Seleção Unificada (SISU)

Instituído pela Portaria Normativa No. 2, de 26 de janeiro de 2010 (Ministério da Educação, 2010) e regido por atualizações legais que o mantém em aprimoramento, foi criado com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, utilizando os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. É gerenciado pelo MEC, totalmente gratuito e informatizado, combinando-se às políticas de ações afirmativas em cada instituição participante. A partir do SISU, o estudante pode concorrer a vagas em universidades públicas de todo o Brasil tendo realizado uma única prova (o ENEM), em sua própria cidade ou estado. Com isso, poupam-se os custos com deslocamentos e as diversas taxas de inscrição, como ocorriam nos

vestibulares tradicionais. A inscrição é feita pela internet no Portal Único de Acesso ao Ensino Superior do MEC, devendo o estudante escolher até duas opções de curso dentre as ofertadas no processo seletivo. A cada edição, o portal fica aberto para inscrições durante uma semana, aproximadamente. Nesse período, o estudante pode alterar as opções de curso a partir do monitoramento das notas de corte para as vagas de seu interesse, o que é atualizado diariamente pelo sistema. A partir de políticas de estímulo, as instituições públicas passaram a aderir gradualmente ao SISU, tornando-o hoje a forma mais amplamente adotada para ingresso no ensino superior público. A primeira edição do SISU em 2023 ofereceu 226.399 vagas em 128 instituições públicas participantes em todo o país, sendo que 63 delas são universidades federais (Valença, 2023).

Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas)

Estabelece a reserva de um mínimo de 50% das vagas, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação das IFES, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento destas vagas devem ser observados critérios de renda, sendo a metade delas para estudantes de famílias com renda *per capita* até 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio). E em sua totalidade aplicam-se ainda critérios de raça, considerando-se o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (Ministério da Educação, 2012). A partir de sua implantação, as instituições federais tiveram um período de quatro anos para implantação gradativa da Lei das Cotas, iniciando-se pela reserva de no mínimo 12,5% das vagas em 2013 e chegando a 50% em 2016. No mesmo ano, tal política foi alterada pela Lei No. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para contemplar as pessoas com deficiência nas cotas, também de acordo com a proporcionalidade no último censo. No âmbito da pós-graduação, a Portaria Normativa No. 13, de 11 de maio de 2016 (Ministério da Educação,

2016), propôs a adoção de ações afirmativas nos programas das IFES, política mantida após a anulação da revogação em 2020. Já no caso das universidades estaduais, a adesão a políticas de ações afirmativas foi mais gradual. Passados dezoito anos da experiência pioneira na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2001, 38 das 40 universidades estaduais tinham alguma política de ações afirmativas em 2019.

Traçado esse panorama, cabem algumas observações. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) proporcionaram a facilitação do ingresso nas instituições privadas. Foram estratégicos para o governo federal, no sentido de aproveitar a infraestrutura já existente para acelerar a democratização do ensino superior. Também contribuíram para o fortalecimento da rede privada e a ampliação do número de instituições, cursos e vagas em regiões ainda carentes de oportunidades na rede pública, sendo compatíveis com a realidade de estudantes da classe trabalhadora de todas as idades. Somados, em 2014 já respondiam por 31% de matrículas no sistema privado de ensino superior, o que representava 1,66 milhão de alunos (Máximo, 2014). Mas é fundamental o acompanhamento e avaliação desses programas, assim como da qualidade da educação oferecida, para evitar perda de recursos e uma formação frágil, que não atinja os objetivos de qualificação profissional adequada às exigências do mundo do trabalho.

Já em relação ao SISU, são notáveis os ganhos com a ampliação de oportunidades junto às instituições públicas, sem o custo dos vestibulares tradicionais, além da mobilidade e enriquecimento cultural dos estudantes que conhecem realidades nacionais diferentes de sua região. Mas um ponto crítico demanda atenção: se por um lado a flexibilidade da opção e reopção dos cursos durante o processo aumenta as chances de aprovação, de conquista da sonhada vaga na universidade pública, por outro interfere significativamente nos critérios adotados pelos jovens para a escolha do curso de graduação, com implicações significativas para a construção da carreira. Pode estimular que o candidato e futuro

estudante universitário ajuste suas escolhas de forma mais precisa e racional às opções com probabilidades maiores de aprovação (Ariovaldo & Nogueira, 2021). Mas, muitas vezes, os jovens ficam restritos às facilidades de ingresso, sem qualquer conhecimento do curso e identificação com a profissão, ou mesmo ponderações sobre a organização da vida universitária na instituição/região “escolhida”. São atitudes que, certamente, podem gerar insatisfação com o curso, dificuldades de adaptação à universidade, evasão e retenção. Daí a importância de programas de orientação profissional e de carreira no ensino médio, para que exista o debate sobre vantagens e desvantagens em relação às decisões. Também é importante a oferta de serviços de aconselhamento durante a graduação pela dinamicidade da vida acadêmica. De qualquer modo, a formação universitária proporciona uma base relevante de conhecimento e abre maiores possibilidades de enriquecimento do currículo e de vivências que proporcionam adaptações ao mundo do trabalho. Além disso, possibilita que, após a graduação, o universitário possa se dedicar à educação contínua e permanente, por meio da realização de cursos de especialização conectados com as velozes mudanças e as oportunidades de trabalho.

Por sua vez, a Lei de Cotas favoreceu um crescimento significativo nas matrículas da população mais vulnerável. Em relação aos ingressantes nas IFES, entre os anos de 2012 e 2016 cresceu de 55,4% para 63,6% o número de estudantes provenientes do ensino médio de escolas públicas. No caso dos estudantes pretos, pardos e indígenas, o avanço foi de 27,7% para 38,4% no mesmo período, correspondente ao maior acréscimo relativo (39%) em todo o público-alvo. O aumento da participação dos indivíduos de famílias com rendimentos até 1,5 salário-mínimo *per capita* foi de 48,2% para 54,8% (Senkevics & Mello, 2022). É, sem dúvida, uma política democrática, inclusiva, uma reparação histórica. Esse tema é detalhado no capítulo seguinte deste livro.

Quanto ao REUNI, os avanços proporcionados são indiscutíveis. As IFES, que viveram longo período de sucateamento

até a década de 1990, experimentaram notórios investimentos em infraestrutura para o ensino, a pesquisa e a extensão, além da própria expansão da rede, com ampliação das vagas e o alcance a regiões que até então eram desassistidas. Reunindo dados do Censo da Educação Superior e do FONAPRACE (2019), cabe um breve comparativo entre as realidades das IFES nos anos de 2002 e 2017, apresentado a seguir.

1. Número de universidades: de 45 em 2002 passaram a 63 em 2017.

2. Número de *campi*: de 148 em 2002 foi a 408 em 2017, sendo que em 2010 já se observava um crescimento de 125% de unidades localizadas no interior do país.

3. Número de cursos: de 2.047 em 2002 chegaram a 4.571 em 2017.

4. Número de estudantes matriculados: somente na graduação presencial foram de 500.459 em 2002 para 1.120.804 em 2017.

Em um balanço geral, considerando rede pública e privada e somadas as modalidades de ensino presencial e à distância, as matrículas na educação superior passaram de 4 milhões em 2003 para 8,9 milhões em 2021, de acordo com o Censo da Educação Superior (Ministério da Educação, 2003, 2022). Mesmo tendo avançado a passos largos, como revelam os efeitos tão expressivos da expansão educacional no país nas últimas décadas, cabe uma ponderação: muito ainda precisa ser feito em atenção às metas da Agenda 2030 relacionadas ao tema. Num comparativo internacional, segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2019 o percentual de adultos entre 25 e 34 anos com ensino superior no país chegava a apenas 21%, bem abaixo da média dos países-membros da mesma organização (45%), e, também, de países vizinhos como Argentina (40%), Chile (34%) e Colômbia (30%), por exemplo (OECD, 2020).

Para além de indicadores numéricos, estudos têm se dedicado a caracterizar e discutir as transformações decorrentes dessa expansão, impactos de tais avanços na realidade das pessoas e instituições. Dentre eles, destacam-se o acesso,

permanência e acolhimento de um novo perfil de estudantes nas IES, que consolidam um novo desafio. Não basta apenas garantir o ingresso em um curso superior, mas também condições para a permanência, aprendizagens significativas e o aproveitamento até sua conclusão e diplomação (Cruz & Houry, 2017; Dias Sobrinho, 2010; Ganam & Pinezi, 2021; Garrido, 2015; Heringer, 2018; N.N. Silva, Santos, & Reis, 2021; Veloso & Maciel, 2015). Afinal, o objetivo é formar profissionais qualificados, prontos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, com as competências exigidas para a construção próspera de suas carreiras, além de contribuir efetivamente com o desenvolvimento do país. Sabendo-se do grau de exigência que os estudantes vivenciam no ensino superior, ainda mais se considerada sua condição de pessoa em desenvolvimento, não é difícil reconhecer a necessidade de suporte em favor da adaptação universitária, do senso de pertencimento a um contexto diverso e, muitas vezes, da sobrevivência, já que nem sempre é possível conciliar estudos e trabalho. É nesse cenário que cresce a importância das políticas de permanência e a assistência estudantil, como um mecanismo de garantia de direitos orientada a viabilizar condições de frequência às aulas e atividades acadêmicas, o que implica na organização de serviços de apoio discente compatíveis com as necessidades dos estudantes (Garrido, 2015; Heringer, 2018).

Mas o que tem sido proposto e operacionalizado? A que resultados se tem chegado? Para melhor compreender o estado atual da assistência aos estudantes no país, apresentam-se a seguir suas regulamentações e diretrizes.

A assistência estudantil em favor da permanência

Para melhor compreensão da assistência estudantil como direito, é importante diferenciar o que se entende hoje como “assistência” e como “permanência”. Políticas de permanência envolvem diferentes aspectos relativos à inserção plena na

universidade, de modo a potencializar a vivência das oportunidades de desenvolvimento oferecidas, como programas de iniciação científica ou à docência, bem como apoio a participação em eventos de enriquecimento da formação, por exemplo. Já as políticas de assistência possuem um caráter mais direcionado a viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas, numa perspectiva de garantia de direitos àqueles estudantes em situação de vulnerabilidade, em atenção a suas necessidades. Desse modo, enquanto as primeiras são mais abrangentes e contemplam as segundas, essas são mais específicas e de cunho assistencial, voltadas ao provimento de recursos mínimos para a sobrevivência na universidade e o alcance da formação com bom aproveitamento acadêmico, como moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros. Apesar de primordialmente voltadas aos mais vulneráveis, podem compor-se por ações universais e/ou focalizadas, respondendo a necessidades específicas. Talvez por isso, na prática, apesar de variarem nas diferentes instituições, as ações de permanência e assistência se integram ou até se confundem. Mas cabe destacar que as ações de permanência devem ser oportunas a todo e qualquer estudante, enquanto a assistência estudantil se destina aos estudantes mais carentes de recursos econômicos e suporte familiar e social (Heringer, 2018).

Essa é a concepção que orienta as políticas atuais, mas transcorreu uma longa trajetória histórica até que se chegasse a ela. A primeira ação governamental de assistência ao estudante se deu ainda na República Velha, alinhada à lógica elitista do acesso ao ensino superior: a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris em 1928, destinada a auxiliar filhos de famílias abastadas que estudavam na capital francesa com dificuldades de se manter na cidade. Com a Reforma Francisco Campos, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior já na Era Vargas, foram propostas medidas de providência para amparar os universitários reconhecidamente pobres, incluindo-se bolsas de estudos e auxílio financeiro para manutenção da Casa do Estudante do Brasil, criada

no Rio de Janeiro⁴. Incorporada à Constituição de 1934, a assistência estudantil passou então a prever fundos destinados a, além das bolsas de estudos, fornecimento gratuito de material escolar e assistência alimentar e dentária, o que se manteve na Constituição de 1967. Mas com a criação das universidades federais e estaduais pelo país, entre as décadas de 1950 e 1970, e a consequente expansão do número de vagas, a juventude das classes mais baixas passou a ter maior acesso ao ensino superior, gerando demandas em atenção a suas necessidades, especialmente no caso daqueles que saíam de suas cidades de origem para estudar. Foi criado então o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que ficou responsável por criar e gerenciar programas de bolsas de estudos e trabalho, bem como moradia e alimentação. Com a extinção do DAE no final dos anos 1980, apesar de prevista na Constituição de 1988, a assistência estudantil passou a ações escassas e fragmentadas em cada instituição de ensino até meados dos anos 2000 (Dutra & Santos, 2017; Imperatori, 2017; Kowalski, 2012; Silveira, 2012; Soares & Amaral, 2022).

Como se pode perceber, tradicionalmente pouco foi proporcionado ao estudante brasileiro em termos de assistência estudantil e, na maioria das vezes, numa perspectiva assistencialista e restritiva, apenas voltada a recursos financeiros ou condições mínimas de sobrevivência aos mais necessitados. Embora práticas dessa natureza existissem nas IES públicas, tratava-se de iniciativas pontuais, emergenciais e insuficientes, diversificadas em direcionamento, gestão e recursos, que dependiam da vontade política dos governos e priorização ou não pelos dirigentes das instituições (Garrido, 2015; Imperatori, 2017). Existiam mais por pressão do movimento estudantil, notadamente a União Nacional

⁴ A Casa do Estudante Brasileiro foi berço da União Nacional dos Estudantes – UNE, criada em 1937 durante o I Congresso Nacional dos Estudantes, organizado com o apoio do Ministério da Educação. Já em 1938, ao convocar o II Congresso Nacional dos Estudantes para discutir a situação econômica do estudante, iniciou-se a conscientização sobre a importância da assistência estudantil (Dutra & Santos, 2017).

dos Estudantes (UNE), tendo ganhado força com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 1987. Nascido com a missão de orientar e fortalecer as pró-reitorias na busca pela formulação e efetivação das políticas de apoio estudantil, no âmbito das instituições federais, a entidade tornou-se referência em pesquisas que caracterizam o perfil dos estudantes e suas demandas, bem como na proposição de ações e políticas (Dutra & Santos, 2017; Souza & Costa, 2020). Ao encontrar espaço favorável a debates, mostrou-se uma das principais frentes em favor da democratização do ensino superior, tendo apresentado o plano que deu origem ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Formalizado inicialmente como política de governo pela Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (Ministério da Educação, 2007), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolidou-se com a regulamentação pelo Decreto No. 7.234 (2010), ganhando força para se estabelecer como política pública de estado. Mas esse caminho ainda está sendo trilhado: desde 2015 tramita na Câmara dos Deputados em regime de prioridade o Projeto de Lei No. 3.375 (2015), formulado pelo Senado Federal, com o diferencial de incluir pós-graduandos entre os beneficiados.

Em seu *status* atual, o PNAES é direcionado aos estudantes de graduação presencial nas IES federais, prioritariamente advindos de escolas públicas e com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Com objetivos de democratizar as condições de permanência, bem como minimizar efeitos das desigualdades sociais e regionais para a conclusão dos cursos, prevê ações de assistência estudantil que viabilizem a igualdade de oportunidades e contribuam para a melhoria do aproveitamento acadêmico, de modo a prevenir evasão (abandono do curso ou instituição) e retenção (tempo superior ao previsto para a conclusão do curso), decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, essas ações devem contemplar áreas como: moradia estudantil, alimentação,

transporte, creche, atenção à saúde, inclusão digital e apoio pedagógico, considerando a totalidade dos estudantes, mas com especial atenção àqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Ações de incentivo à cultura e esporte também são previstas, como meio de promoção de saúde, bem-estar e integração. E considerando-se as particularidades de cada região, as IFES têm autonomia para propor ações de assistência estudantil que melhor atendam as necessidades identificadas junto ao corpo discente, tendo em vista os repasses orçamentários anuais pelo Ministério da Educação, sendo recomendado o acompanhamento e avaliação das ações.

Embora não especificamente descrito, fica claro que seu foco não se restringe a questões econômicas apenas, mas contempla atenção e promoção à saúde, apoio psicológico e pedagógico, além de ações integradoras por meio da cultura e do esporte, aspectos muito significativos em favor do engajamento estudantil, do senso de pertencimento e, conseqüentemente, da permanência. Essa natureza multidimensional prevista à assistência estudantil é um destaque importante, considerando o novo perfil dos universitários a partir das ações afirmativas, uma vez que muitos são os primeiros de suas famílias a alcançar esse nível de ensino (Garrido, 2015).

A transição do ensino médio para a vida universitária é sempre marcada por desafios de adaptação: às regras institucionais muito diferentes das já vivenciadas; ao nível de exigência em termos de dedicação aos estudos e autonomia; ao distanciamento da família e gerenciamento da própria rotina para muitos, em decorrência da possível saída de casa; à construção de nova rede de relacionamentos que garantam suporte afetivo nesse ambiente novo e por ora desconhecido (C.T. Oliveira & Dias, 2014; Teixeira et al., 2008). Ações institucionais em atenção às dificuldades típicas dessa fase são recomendadas, importantes a todos os estudantes (Estevam et al., 2018); mas ainda mais valiosas àqueles que não contam com dispositivos materiais, sociais e simbólicos que facilitem sua adaptação, como é o caso de muitos ingressantes cotistas (Almeida et al., 2012; Palomino et al., 2020).

Sob essa perspectiva, avalia-se que a política é abrangente e cuidadosa na atenção aos estudantes. Apesar da priorização de condições materiais e do caráter restritivo por critérios socioeconômicos, sem dúvida dá margem ao devido acolhimento, envolvendo elementos simbólicos importantes ao senso de pertencimento, como o apoio psicossocial e pedagógico e ações de integração, além de representar um avanço significativo enquanto referência comum a todas as IFES brasileiras. No entanto, na prática, a autonomia institucional e as verbas de custeio têm sido responsáveis por uma diversidade de configurações na implantação do programa pelo país. Com a expansão do número de vagas e avanços no alcance das metas de inclusão social, o repasse de recursos não tem acompanhado o aumento gradativo das demandas pela assistência estudantil a cada semestre, o que se agravou com a crise política e econômica, bem como pelos impactos da pandemia da COVID-19 nos últimos anos.

O período entre 2008 e 2016 foi bastante promissor em termos de investimentos, com crescimento exponencial de recursos. Mas nos últimos anos é evidente o contrassenso: a partir de 2017 o PNAES vem sofrendo uma sequência de cortes, justamente quando se chega ao cumprimento das metas de inclusão social, o que implica em maior número de estudantes em situação de vulnerabilidade. A título de exemplo, entre 2008 e 2011, observou-se um aumento considerável no número de benefícios atendidos pelo PNAES: de 198.000 em 2009 para 1.078.000 em 2011 (Ministério da Educação, 2012). O orçamento nacional do PNAES passou de R\$ 304.000.000,00 em 2010 para R\$ 1.030.037.000,00 em 2016. Mas, na sequência, após dois anos de reduções consecutivas, chegou a R\$ 957.178.952,00 em 2018 (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], 2018). Em contraponto, no mesmo ano, 70,2% dos estudantes eram elegíveis para o PNAES (provenientes de famílias com renda *per capita* de 1 salário e meio), sendo que 53,5% eram de famílias que viviam com até 1 salário mínimo *per capita* (FONAPRACE, 2019). A observação desses dados mostra o descompasso entre demandas e

investimentos nos últimos anos, colocando em risco a permanência dos estudantes mais vulneráveis e as ações empreendidas nas instituições, uma vez que faltam recursos financeiros e humanos para atender a todos que precisam da assistência (Soares et al., 2022). Embora faltem dados mais recentes, certamente desdobramentos da pandemia, como a adoção do ensino remoto e a crise econômica, trouxeram agravantes significativos à situação.

Em complementação ao PNAES, vale mencionar ainda duas políticas: o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST) e o Programa de Bolsa Permanência. Nos mesmos moldes do PNAES, o PNAEST foi instituído pela Portaria Normativa No. 25, de 28 de dezembro de 2010, mas direcionado às instituições estaduais de ensino superior, que deveriam apresentar um plano de trabalho para adesão ao programa. A condição era aderir ao SISU, mesmo que parcialmente, e a dotação orçamentária é variável conforme o percentual de vagas ofertadas por esse sistema de seleção, com incentivos da ordem de 30 a 50% sobre o valor do recurso a ser repassado pela União.

Já o Programa de Bolsa Permanência, criado pela Portaria No. 389, de 9 de maio de 2013 (Ministério da Educação, 2013), se direciona aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nas IFES, com prioridade aos estudantes quilombolas e indígenas. Trata-se da concessão de auxílio financeiro pago por meio de um cartão benefício, prevendo condições para participação: renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio; cursar graduação com carga horária diária igual ou superior a cinco horas; não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso para se diplomar. Vale destacar que, além de viabilizar a permanência dos estudantes mais vulneráveis, o programa também objetiva reduzir os custos com a manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil.

Essas políticas de assistência estudantil, quando implementadas, conseguem minimizar desigualdades por meio da garantia da permanência dos estudantes na universidade,

garantindo o direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade. Afinal, em seu conjunto, ações afirmativas e políticas de acesso e permanência têm resultado conquistas importantes em termos de representatividade da população brasileira entre os universitários. As sucessivas pesquisas do FONAPRACE têm demonstrado, a cada nova edição, que o perfil dos(as) estudantes de graduação das universidades federais brasileiras está mais perto do perfil sociodemográfico do Brasil, com maior percentual de pretos, pardos e indígenas nas universidades (52,1%) e de pessoas que vivem com até um salário mínimo e meio *per capita*, chegando a 70,2% da amostra mais recente (FONAPRACE, 2019). Mas ainda há muito a ser conquistado, pois classe socioeconômica e raça mantêm-se como indicativos de desigualdades neste universo: os brancos encontram-se nos patamares com renda mais elevada e ainda são maioria em cursos de maior prestígio, que, em geral, levam a profissões mais valorizadas no mercado de trabalho e, consequentemente, melhor remuneração futura.

Frente a esse novo panorama, vale ressaltar: a necessidade de políticas de permanência com recursos suficientes e proporcionais às demandas é indiscutível, assim como a importância de uma atenção multidimensional e não restrita a garantir condições materiais. É fato que alimentação e moradia, por exemplo, são essenciais à sobrevivência, em especial daqueles estudantes advindos de regiões mais distantes, de difícil acesso ao ensino superior. Haja vista relevantes estudos que têm demonstrado o papel imprescindível da moradia estudantil na permanência de tais universitários, a exemplo de Garrido e Mercuri (2013) e Souza e Costa (2020). O nível de renda se relaciona diretamente com a evasão não apenas por necessidades tão básicas. Dados demonstram que dificuldades relacionadas com as aprendizagens de novos conteúdos, assim como a necessidade de licença maternidade, por exemplo, são outros motivos preponderantes para o trancamento de curso e a evasão, e predominam entre estudantes na camada com menor renda (FONAPRACE, 2019; Ganam & Pinezi, 2021).

Ficam evidentes, portanto, a necessidade e o valor dos serviços de apoio pedagógico e da assistência psicológica e social aos discentes no ensino superior, em sua diversidade de modelos, desde que alinhados às particularidades institucionais. Apesar de ainda inexistentes em muitas instituições, até por estarem em fase de criação frente às demandas recentes, observam-se avanços e boas práticas que podem ser inspiradoras, a exemplo dos relatos de experiência reunidos por Dias et al. (2020). Mas isso exige equipes profissionais qualificadas e bem dimensionadas, sensíveis às demandas dos estudantes numa perspectiva mais humana e desenvolvimental, cujas ações se pautem na integração e complementaridade de suas diferentes especialidades: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos educacionais e administrativos. Como defendem Soares e Amaral (2022), esse parece ser o caminho rumo à assistência estudantil universal, que possa atender mais amplamente os estudantes, contemplando aspectos econômicos, sociais, acadêmicos e humanos.

Considerações finais

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, ainda que tardiamente, ocorreu por meio de várias políticas educacionais que, em seu conjunto, objetivaram levar as universidades ao alcance de todos os cidadãos e cidadãs, de modo a aumentar a escolaridade e a qualificação para o trabalho da população, bem como garantir sua representatividade nesse nível de ensino em termos de raça/cor e condição socioeconômica. E aos poucos esses propósitos têm se concretizado, conforme revelam as conquistas aqui levantadas, que podem ser organizadas em três grandes frentes: a ampliação do número de vagas, as ações afirmativas em favor da diversidade e os programas de assistência estudantil.

Quanto à ampliação de oportunidades, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) consolidaram a facilitação do ingresso nas instituições privadas de ensino superior, com custeio

de bolsas de estudos pelo governo federal. E o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi responsável por notórios investimentos em infraestrutura, que se refletiu em novos espaços junto a tais instituições e melhor aproveitamento dos já existentes, resultando em significativo aumento de vagas. Já para promover a diversidade, a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSu) e a Lei das Cotas ampliaram as oportunidades para que pessoas pretas, pardas e indígenas, assim como aquelas de classes socioeconômicas menos favorecidas, pudessem acessar as IES federais. E, gradativamente, tais medidas têm se estendido a outras IES públicas, notadamente as estaduais, algumas delas que também vêm ampliando o número de vagas. E, por fim, as políticas de assistência estudantil e outras iniciativas favoráveis à permanência nas universidades têm contribuído para que estudantes usufruam de tais oportunidades com qualidade, favorecendo sua sobrevivência e adaptação ao contexto, com aproveitamento acadêmico saudável.

Esses programas de acesso e permanência no ensino superior têm sido valorosos rumo a sua democratização. Já são evidentes as mudanças de perfil socioeconômico nas universidades, bem como os esforços em atenção às necessidades dos estudantes. Entretanto, são pertinentes algumas reflexões sobre as políticas educacionais instauradas e seus desdobramentos, para que essas tragam mais avanços e para que não haja descontinuidade, principalmente considerando-se os inúmeros cortes e contingenciamentos de verbas sofridos nos últimos anos.

Algumas lacunas acerca das políticas educacionais de acesso e permanência na universidade merecem atenção. Destaca-se a insuficiência das políticas de assistência estudantil em termos de destinação de recursos: ampliou-se o acesso ao ensino, porém os investimentos financeiros para o PNAES, PNAEST e outras políticas de permanência são insuficientes, mediante o tamanho da demanda. E o fato é que, apesar dos esforços empreendidos pelos programas existentes, muitos estudantes ainda têm dificuldades

para permanecer na universidade por motivos diversos, em especial a falta de recursos financeiros, suporte acadêmico ou atendimentos psicológicos. Frente a isso, é evidente a necessidade de que as políticas de assistência estudantil abranjam outras questões que não somente as econômicas, como por exemplo, apoio psicopedagógico aos estudantes ao longo do curso, atividades coletivas que promovam o senso de pertencimento, orientação para a construção da carreira profissional, assistência psicológica e integral à saúde, pois são escassos os programas de assistência que focalizam esses aspectos nas instituições de ensino.

Outra lacuna parece estar na avaliação das políticas e programas de assistência e seus efeitos, pois raros são os estudos dessa natureza, em geral avaliações esparsas, com informações pulverizadas e focos em uma instituição (Andrade & Teixeira, 2017; Cespedes et al., 2021; Ganam & Pinezi, 2021; Macedo & Soares, 2020; Machado & Pan, 2016), um benefício específico (Souza & Costa, 2020) ou no exercício de uma categoria profissional na área (Goin & Miranda, 2022; Gomes & Oliveira, 2022; A.M. Silva & Silva, 2019). Falta, sobretudo, um banco de dados dos programas no MEC, além de mais pesquisas que evidenciem a contribuição das políticas públicas e estratégias práticas para a manutenção do vínculo dos discentes com o sistema, para o sucesso e o desempenho acadêmico, por exemplo, ou implicações na construção da carreira e ascensão social. Inclusive esses foram argumentos para a retirada de recursos nos últimos anos, claramente expressos em relatórios da Controladoria Geral da União.

Entre tantos desafios, outros dois demandam cuidados especiais. É primordial diminuir as desigualdades regionais, uma vez que as políticas de acesso, permanência e assistência estudantil ainda não conseguem atender de forma adequada todas as regiões do Brasil, com dimensões continentais. Por consequência, estudantes que vivem em áreas remotas ou de baixo desenvolvimento econômico podem não ter o acesso e a permanência garantidos no ensino superior. Além deste, outro grande desafio, é a inclusão de pessoas com deficiências neste nível

de ensino, pois apesar das políticas de ações afirmativas, encontram-se barreiras nas instituições de ensino superior, não apenas físicas (arquitetônicas) e materiais (equipamentos para deficiências específicas), mas também processos burocráticos e discriminatórios, sendo necessário um trabalho com os diferentes atores do contexto universitário (docentes, discentes, funcionários e gestores).

Por fim, um país que se responsabiliza pela educação e que prioriza o acesso e permanência de seus estudantes em todos os níveis de ensino, dentre eles o ensino superior, é um país que consegue prospectar o futuro e investir na juventude, potencializando seu desenvolvimento humano e favorecendo o desenvolvimento econômico. Esse princípio, se adotado com responsabilidade, pode favorecer o cumprimento das metas da Agenda 2030 da ONU, como o acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, com atenção aos mais vulneráveis economicamente, população negra (pretos e pardos), pessoas com deficiência e indígenas, favorecendo pessoas com projetos de vida e futuro ancorados na educação, assim como a construção de carreiras para o enfrentamento de desafios do mundo do trabalho.

Sugestões de leitura básica

Dias, C. E. S. B., Toti, M. C. S., Sampaio, H., & Polydoro, S. A. J. (2020). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. Pedro & João Editores.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2019). *V pesquisa nacional do perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018*. ANDIFES. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

- Garrido, E. N. (2015). Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: A permanência no ensino superior como meta. In G. Santos, S. Sampaio, & A. Carvalho (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade no ensino superior, formar como e para que mundo?* (pp. 249-264). EDUFBA.
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Senkevics, A. S. (2021). A expansão recente do ensino superior: Cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação*, 3(4), 199-246. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>

Referências

- Almeida, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899-920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Andrade, A. M. J., & Teixeira, M. A. P. (2017). Áreas da política de assistência estudantil: Relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 512-528. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2018). *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf

- Ariovaldo, T. C. C., & Nogueira, C. M. M. (2021). O Sisu e a escolha pelas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 32, e06763. <https://doi.org/10.18222/ae.v32.6763>
- Cespedes, J. G., Minhoto, M. A. P., Oliveira, S. C. P., & Rosa A. S. (2021). Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 1067-1091. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902418>
- Costa, D. D., & Ferreira, N. I. B. (2017). O PROUNI na educação superior brasileira: Indicadores de acesso e permanência. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 141-163. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100008>
- Cruz, A. G., & Houry, M. S. (2017). Centralidade das ações de permanência para enfrentar as taxas de evasão na educação superior. *Poiésis*, 11(19), 173-187. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e192017173-187>
- Decreto No. 6.096. (2007, 27 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Decreto No. 7.234. (2010, 20 de julho). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 113(31), 1223-1245. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>
- Dutra, N. G. R., & Santos, M. F. S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Campinas)*, 25(94), 148-181. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>
- Estevam, C., Basílio, A. J., Sticca, M. G., & Versutti, F. M. (2018). Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de

- caso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 185-195. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p185>
- Ganam, E. A. S., & Pinezi, A. K. M. (2021). Desafios da permanência estudantil universitária: Um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, 37, e228757. <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>
- Garrido, E. N. (2015). Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: A permanência no ensino superior como meta. In G. Santos, S. Sampaio, & A. Carvalho (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade no ensino superior, formar como e para que mundo?* (pp. 249-264). EDUFBA.
- Garrido, E. N., & Mercuri, E. N. G. S. (2013). A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 87-95. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100009>
- Goin, M., & Miranda, A. M. (2022). Atribuições privativas, estudo socioeconômico e serviço social: O trabalho profissional na assistência estudantil. *Revista Katálysis*, 25(2), 415-424. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84460>
- Gomes, L. M. L. S., & Oliveira, A. A. S. (2022). Permanence policy in the Brazilian University: Psychology and social insertion through education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 38, e38321. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38321.en>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Imperatori, T. K. (2017). A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, (129), 285-303. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2018). *Agenda 2030. ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/>

8855/1/Agenda_2030_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_ susten_propos_de_adequa.pdf

International Labour Organization. (2022). *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*. https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_853321.pdf

Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos* [Tese de doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Lei No. 10.260. (2001, 13 de julho). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Lei No. 11.096. (2005, 14 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei No. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Lei No. 12.202. (2010, 15 de janeiro). Altera a Lei No. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). *Diário Oficial da União, seção 1*.

Lei No. 12.711. (2012, 30 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Lei No. 13.409. (2016, 29 de dezembro). Altera a Lei No. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União, seção 1*.

- Macedo, G. D., & Soares, S. P. L. (2020). Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(2), 439-457. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200011>
- Machado, J. P., & Pan, M. A. G. S. (2016). Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 477-488. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160046>
- Máximo, L. (2014). *FIES e PROUNI já respondem por 31% de matrículas em universidades privadas*. <https://www.andifes.org.br/?p=25145>
- Menezes Filho, N. A., & Oliveira, A. P. (2014). *Contribuição da educação para a queda na desigualdade de renda per capita no Brasil* (Policy Papers No. 9). INSPER; Centro de Políticas Públicas. https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/PolicyPaper_Educacao_Desigualdade.pdf
- Ministério da Educação. (2007). *Portaria Normativa No. 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf
- Ministério da Educação. (2010). *Portaria Normativa No. 2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Ministério da Educação. (2012). *Análise sobre a expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192

- Ministério da Educação. (2013). Portaria No. 389, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Ministério da Educação. (2016). Portaria Normativa No. 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2003). *Censo da Educação Superior 2003: Resumo técnico*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_2003_resumo_tecnico.pdf
- Ministério da Educação (2012). Ensino Superior. Entenda a Lei de Cotas. Para quem estudou todo o ensino médio em escola pública. <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Superior 2018: Notas estatísticas*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo da Educação Superior 2021: Notas estatísticas*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. (2015). Financiamento estudantil: Indicadores e insights sobre a focalização do programa. *Boletim de Avaliação de Políticas Públicas*, 1(2), 1-14. https://www.gov.br/fazenda/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2015/financiamento-estudantil_indicadores-e-insights-sobre-a-focalizacao-do-programa/

- Neves, C. E. B., & Martins, C. B. (2016). Ensino Superior no Brasil: Uma visão abrangente. In T. Dwyer, E. L. Zen, W. Weller, J. Shuguang, & G. Kaiyuan (Orgs.), *Jovens universitários em um mundo em transformação: Uma pesquisa sino-brasileira* (pp. 95-124). IPEA. https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios_cap_03.pdf
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187-197. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13347>
- Oliveira, O. C. (2022). O desafio da permanência estudantil em tempos de crise. *Revista Internacional Educon*, 3(1), e22031017. <https://doi.org/10.47764/e22031017>
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *La encrucijada de la educación em América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/S2200834_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Palomino, T. J., Cruz, E. M. R., & Durães, R. R. P. (2020). Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: Possibilidades e desafios. In C. E. S. B. Dias, M. C. S. Toti, H. Sampaio, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro* (pp. 149-182). Pedro & João Editores.
- Projeto de Lei No. 3.375. (2015, 21 de outubro). Institui a Política de Assistência Estudantil no âmbito da educação superior pública federal. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=2024314>

- Ristoff, D. I. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), 723-747. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- Santos, D. B. R. (2009). *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal da Bahia.
- Senkevics, A. S. (2021). A expansão recente do ensino superior: Cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação*, 3(4), 199-246. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>
- Senkevics, A. S., & Mello, U. M. (2022). Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei No. 12.711/2012). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II*, 6, 209-232. <https://doi.org/10.24109/9786558010531.ceppe.v6.5384>
- Silva, A. M., & Silva, S. M. C. (2019). Psicologia escolar na assistência estudantil: Estudo de caso no Cefet - MG Araxá. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e207708. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017708>
- Silva, B. L. A., & Panhan, A. M. (2020). A relevância do ensino superior no Brasil: Análise do rendimento salarial de profissionais na região sudeste. *Revista Científica E-Locução*, 1(17), 126-143. <https://doi.org/10.57209/e-locucao.v1i17.238>
- Silva, N. N., Santos, A. P., & Reis, J. M. S. (2021). Assistência estudantil e ações afirmativas: Um estudo das condições materiais e simbólicas. *Educação & Sociedade*, 42, e254841. <https://doi.org/10.1590/ES.254841>
- Silveira, M. M. (2012). *A assistência estudantil no ensino superior: Uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Católica de Pelotas.
- Soares, P. S., & Amaral, C. A. (2022). A assistência estudantil no processo educacional: Possibilidades de atuação. *Educação e*

Pesquisa, 48, e238181. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202248238181>

- Soares, P. S., Amaral, C. A., & Ferreira, E. S. (2022). Políticas de assistência estudantil e educadores não docentes nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *Educação em Revista*, 38, e36853. <https://doi.org/10.1590/0102-469836853>
- Souza, R. C., & Costa, M. A. T. S. (2020). Monitoramento e avaliação da assistência ao estudante universitário: O caso do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Campinas)*, 28(107), 362-385. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801803>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>
- Valença, J. (2023). *Site SISU 2023: Veja como se inscrever no SISU e o que é a nota de corte*. <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2023/02/15180795-site-sisu-2023-veja-como-se-inscrever-no-sisu-e-o-que-e-a-nota-de-corte.html>
- Veloso, T. C. M. A., & Maciel, C. E. (2015). Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 224-250. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7178>
- Vilela, P. R. (2018). *Sul e Sudeste concentram 91% dos municípios mais desenvolvidos*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-06/sul-e-sudeste-concentram-91-dos-municipios-mais-desenvolvidos>
- World Bank Group. (2020). *The COVID-19 crisis response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.pdf>

CAPÍTULO 10

COTAS UNIVERSITÁRIAS E DEMOCRATIZAÇÃO DOS CONTEXTOS FORMATIVOS NO BRASIL

(Luciana Mourão, Elisa Amorim-Ribeiro, Ricardo Vieiralves de Castro, Marcia Nana de Castro e Julia Caciano da Silva)

Highlights

- No Brasil, as universidades foram fundadas tardiamente e apenas para a elite.
- A política afirmativa de cotas subverte a lógica da universidade para brancos e ricos.
- Estudos mostram que a política de cotas não reduziu a qualidade do ensino superior brasileiro.
- A democratização do Ensino Superior demanda mais do que políticas de acesso.
- Os estudantes cotistas trouxeram para as universidades uma agenda antes invisível e desprezada.

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil passou por um conjunto de mudanças no campo educacional que levaram a um aumento da procura pelos cursos de graduação. O ensino superior público, outrora acessado quase que exclusivamente por estudantes da classe média e da elite, passou a ser demandado também por estudantes das classes mais baixas, que, historicamente, encontram dificuldade para ingressar nas universidades (Vilela et al., 2017).

Em um país com 53 milhões de pobres e 22 milhões de cidadãos vivendo abaixo da linha de pobreza, sendo que negros/pardos correspondem a 70% desse contingente (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2015; Iizuka, 2016), a discussão sobre o acesso ao Ensino Superior e sobre a redução das desigualdades é imprescindível.

Em função dos efeitos históricos de diversas políticas desiguais, dentre elas o menor acesso à educação, entrelaçando-se com questões de classe social, de gênero e de raça, o Brasil se consolidou como um país com expressivas assimetrias. Especificamente em termos do ensino médio, o abandono escolar apresenta contornos preocupantes. A população que tem demanda de ingresso imediato no mercado de trabalho, seja por precisar colaborar no orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro, muitas vezes perde o interesse e a motivação pelos estudos (Soares et al., 2015).

Existem outros fatores que também influenciam na evasão escolar. São exemplos o desemprego, a pobreza, a dependência da assistência pública, os problemas de saúde, a criminalidade e a apatia política e social. A família constitui elemento central para prever a evasão, considerando a escolaridade dos pais, os rendimentos, as condições de moradia, a estrutura familiar e a localização geográfica. Mesmo quando as variáveis geográficas são mantidas constantes, o nível socioeconômico da família de origem tende a se mostrar como um dos mais importantes fatores explicativos para a evasão (Salata, 2019).

Somando-se à essa questão, há também problemas em termos do desempenho escolar no ensino médio. Embora as avaliações educacionais indiquem uma defasagem na educação brasileira em todos os estágios da educação básica, os dados tornam-se mais graves à medida que as fases escolares avançam. Dados do IPEA (Codes et al., 2021) demonstram que no período entre 2005 e 2019, foi identificado uma melhoria de 55,3% no desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, passando de uma nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) de 3,8 em 2005 para 5,8 em 2019. No caso dos estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, o desempenho cresceu 40% no mesmo período, passando de uma nota média de 3,5 para 4,9. O desempenho dos estudantes do ensino médio não acompanhou essa evolução das outras etapas da educação básica. Nesses 14 anos, registrou-se um crescimento da nota média de apenas 23,5%, passando de 3,4 para 4,2.

Os problemas relativos à evasão e ao desempenho escolar dos brasileiros afeta, especialmente, as pessoas das classes sociais mais baixas. Elas dependem da educação pública, sendo a distribuição das vagas nas escolas condicionada à localização geográfica de suas residências, o que amplia o efeito do contexto sobre elas (Salata, 2019). Nesse sentido, é imprescindível um movimento de exigência de melhoria da Educação Básica. Para além de uma necessária reserva de vagas no Ensino Superior, é preciso uma força tarefa de retomada da qualidade do ensino público nos níveis fundamental e médio.

A educação básica na rede pública já foi de excelência. Quando ela era destinada a um grupo menor de pessoas –quase todas de classe média e da elite– a qualidade do ensino era muito mais elevada. Com o aumento do contingente de estudantes e o ingresso da população pobre nas escolas públicas, essa rede foi sendo sucateada. As políticas educacionais foram incapazes de garantir a qualidade da educação para todos, com uma persistente falta de investimento em que as escolas públicas não tinham recursos adequados, contavam com uma infraestrutura precária e seus professores –que compunham anteriormente um grupo socialmente valorizado– passaram a ser mal remunerados e muitas vezes também mal preparados. Como resultante, houve um movimento da classe média e da elite em direção à rede privada de ensino, mantendo a segregação social e ampliando as discrepâncias em termos de acesso a um ensino de qualidade.

Mas, no Brasil, vivenciamos práticas discriminatórias que vão além da classe social. Convivemos com um racismo estrutural e enfrentamos preconceitos em função de questões de gênero, de

orientação sexual ou contra diversos outros grupos de pessoas como indígenas, refugiados, ciganos e pessoas com deficiência. – Esse contexto levou a um conjunto de movimentos sociais, principalmente o movimento negro, que culminaram na criação do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH). Em suas sucessivas edições (Decreto No. 1.904, 1996; Decreto No. 4.229, 2002; Decreto No. 7.037, 2009), os PNDH implantados no país focalizaram os direitos civis e, posteriormente, os direitos sociais da população, abrindo espaço para o combate a práticas racistas, sexistas e outros tipos de intolerâncias sociais.

Os brancos brasileiros possuem mais anos de estudos do que os negros em praticamente todas as faixas etárias, em uma proporção de 8,4 anos para um jovem branco de 25 anos e de 6,1 anos para um jovem negro da mesma idade (Iizuka, 2016). A taxa de escolarização líquida (proporção da população matriculada no nível de ensino considerado adequado conforme a faixa etária), segundo cor/raça, mostra que à medida que os níveis de ensino sobem, as diferenças entre jovens brancos e negros aumentam. Conforme argumenta Ferreira (2019), o acesso ao Ensino Superior é um indicador que desmonta o mito da democracia racial constituído no imaginário brasileiro. Assim, enquanto no Ensino Fundamental a diferença é praticamente inexistente, a diferença sobe para 21,8% no Ensino Médio e para 52,6% no Ensino Superior (IPEA, 2015). Dados como este e como tantos outros no Brasil e no mundo reforçam a luta contra o racismo, que ganhou força na agenda política por meio do Programa de Combate ao Racismo. Tal programa apresentado na Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância e ficou mundialmente conhecido como a Declaração de Durban (Pinheiro et al., 2021).

Diante desse cenário, o objetivo deste capítulo é refletir sobre as implicações das políticas públicas de ações afirmativas de cotas universitárias e suas positivas repercussões na universidade e no mundo do trabalho contemporâneo. Para tanto, partimos desta introdução que pontua sinteticamente o extenso quadro de desigualdades no campo educacional. Na sequência, organizamos

o capítulo em três eixos temáticos: (a) fundamentos históricos de uma universidade para poucos; (b) políticas de cotas e qualidade do Ensino Superior; e (c) repercussões da democratização dos contextos formativos na construção dos projetos de vida da juventude brasileira. Por fim, encerramos o capítulo com a discussão dos efeitos dos 10 anos da política de cotas nas universidades federais e o seu papel em um contexto de retrocessos e de elevados riscos à democracia brasileira, vivenciados desde 2016 e intensificados no período de 2018 a 2021. Alertamos que, a despeito dos positivos resultados dessa política afirmativa, crenças desfavoráveis ainda permeiam o imaginário de professores, servidores, alunos e sociedade, demandando intensificação da força-tarefa pela redução das desigualdades e pelo direito de todos ao ensino público de qualidade ao longo de todo o trajeto educativo.

Fundamentos históricos de uma universidade para poucos

O acesso ao ensino superior no Brasil se estruturou, desde os períodos coloniais, de maneira desigual e não correspondente às demandas do desenvolvimento do país. No período colonial, Portugal considerava a formação superior como um problema de Estado que deveria ter rigoroso controle para evitar a sedição. As elites imaginavam perigo no acesso ao conhecimento e impuseram censura sobre a produção intelectual. Um exemplo foi a censura ao livro do jesuíta Antonil, “Cultura e opulência no Brasil”, escrito no século XVIII e que descrevia procedimentos tecnológicos para a mineração e para a produção de açúcar e tabaco. O livro, mesmo autorizado pela inquisição, foi vetado pela Coroa portuguesa e sequestrado, escapando meia dúzia de exemplares. A censura ao livro do jesuíta pelo Estado português tinha por objetivo o controle tecnológico e de conhecimento na intenção de uma disseminação parcimoniosa e controlada (Pessoa, 2013).

A Universidade de Coimbra foi criada em 1290 por decreto régio de Dom Diniz e depois foi reconhecida pelo Papa. A

universidade portuguesa, diferente de muitas de suas congêneres, foi instituída para servir o Estado português, tendo consolidado sua posição, durante os séculos XIII a XVI, como centro de formação de elites (Universidade de Coimbra, 2023). Até finais do século XIX, Portugal estabeleceu que esta deveria ser a única universidade do mundo português, diferente da Espanha, que teve uma universidade fundada em Lima, Peru, em 1521.

Durante todo o período colonial e imperial, o Brasil, de muitos analfabetos, formou sua elite superior em universidades estrangeiras, especialmente em Coimbra. Foi somente na segunda década do século XX que o Brasil constituiu suas universidades. Na criação de nossas instituições universitárias, nada de diferente do modelo de Coimbra ocorreu. A formação das elites superiores do país seguia os pressupostos dos países estrangeiros e seu acesso era para poucos, discriminados especialmente pela sua posição social, o que excluía radicalmente a população negra. Seus objetivos e seus pressupostos educacionais não tinham qualquer referência ao Brasil e as(os) brasileiras(os). Houve uma exceção quando Anísio Teixeira, autorizado por Vargas, criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), que foi suspensa antes mesmo de ser implementada. Anísio pensava uma universidade com livre pensar e para a democracia, ancorada na realidade do Brasil (Fávero, 2008); o estado autoritário, reproduzindo os ideários da Portugal monárquica, não podia permitir que isto ocorresse.

No Brasil republicano, mesmo com longos períodos de autoritarismo, criou-se uma elite de intelectuais vigorosos em todas as áreas de conhecimento, e por conta deles, mais do que pelas instituições, se rompeu com um dos paradigmas da monarquia portuguesa e, nas palavras de Darci Ribeiro quando funda a Universidade de Brasília, havia que se ter o Brasil como problema (Miglievich-Ribeiro, 2017). Mais uma vez tivemos uma interrupção desse movimento, dessa vez pela ditadura militar.

A questão do acesso à universidade em nosso país permaneceu com as mesmas características da formação superior desde o período colonial: somente as elites econômicas (com

absoluto predomínio de pessoas brancas), tinham acesso às instituições universitárias. Na década de 1960, os estudantes universitários em rebelião promoveram um ato teatral denominado Auto dos 99. No texto, criticavam a pouca presença de brasileiros no ensino superior, que corresponderia a 1% da população e reivindicavam mais universidades públicas e ampliação do acesso ao ensino superior.

O quantitativo de brasileiros no ensino superior cresceu nas décadas seguintes, mas ainda assim, no censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023), o percentual de brasileiros com ensino superior era de 7,9% com forte desequilíbrio regional a favor do Sudeste e Sul do Brasil e com indicadores menores para as regiões Norte e Nordeste. Um estudo do IPEA (2015), mostrou um expressivo aumento neste percentual, mas que ainda era bastante desigual a depender da cor da pessoa, tendo 24,8% dos brancos e 11,8% dos negros/pardos com acesso ao Ensino Superior. O aumento nesses percentuais – ainda que muito abaixo dos desejáveis – deveu-se a políticas públicas implementadas nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff, o que levou à criação de novas universidades federais e institutos tecnológicos superiores e à expansão de vagas no Programa Reuni. Também houve uma ampliação exponencial no ensino superior privado, que segundo o Painel do Censo da Educação Superior disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) respondia, em 2021, por 87,8% das instituições de ensino superior no Brasil (2.261 instituições dentre as 2.574 existentes).

Dois programas públicos federais permitiram ampliar em muito o acesso da população mais pobre ao ensino superior privado. O Programa Universidade Para Todos (ProUni), criado em 2004 e oficializado em 2005 (Lei No. 11.096), promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular). O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do

Ministério da Educação (MEC), criado em 2001 (Lei No. 10.260), destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e oferecidos por instituições de ensino superior participantes do Programa.

Em termos das universidades públicas, a grande mudança foi a implementação do sistema de cotas. Apesar da Lei Federal ter sido implementada somente em 2012, muitas universidades brasileiras, estaduais e federais, já haviam adotado diferentes modalidades de sistemas de cotas sociais e raciais (Guarnieri, 2008). As universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ), da Bahia (UNEB) e do Mato Grosso do Sul (UEMS) foram pioneiras na reserva de vagas, inaugurando o sistema de cotas no vestibular do ano de 2003.

Na UERJ, a Lei No. 3.524/2000 reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas e a Lei No. 3.708 (2001) destinou 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Nos anos seguintes, outras leis estaduais (Lei No. 4.151, 2003; Lei No. 5.074, 2007; Lei No. 5.346, 2008) permitiram a ampliação do público compreendido pelas ações afirmativas, incluindo indígenas, estudantes da rede pública de ensino, pessoas portadoras de deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares, inspetores de segurança e administração penitenciária, cujos pais foram mortos ou incapacitados em razão do serviço.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2002) aprovou, por meio da Resolução No. 196, o sistema de cotas para população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de 40% das vagas tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação. A primeira turma de cotistas negros ingressou no ano de 2003. Quatro anos mais tarde a Resolução No. 468 (UNEB, 2007) amplia a reserva de vagas do sistema de cotas e dirige 5% das vagas para a população indígena (Mattos, 2010).

No Mato Grosso do Sul, a UEMS adotou o sistema de cotas ancorada nas Leis No. 2.589 (2002) e No. 2.605 (2003), autorizando a

reserva de vagas para indígenas e para negros (20%). Em decisão posterior, o conselho universitário deliberou a proporção de vagas para indígenas em 10% e ampliou as regras para critérios sociais com a exigência de candidatos oriundos de escolas públicas. O processo seletivo ocorreu no final de 2003 e o ingresso dos estudantes cotistas em 2004 (Cordeiro, 2007). A expansão do sistema para os cursos de pós-graduação aconteceu 16 anos depois, por meio da Resolução No. 150 (Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019), sendo acrescentadas às regras vigentes, 5% de vagas extras para deficientes, quilombolas, travestis e transexuais.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira das universidades federais a adotar o sistema de cotas no segundo semestre do ano de 2004, reservando 20% das vagas para candidatos autodeclarados negros. Candidatos de origem indígena foram contemplados com a reserva de vagas um ano depois. Nos primeiros anos de implementação do sistema, o processo de identificação dos candidatos negros e pardos foi realizado por meio de fotos analisadas por uma comissão. O procedimento gerou muitos debates e foi substituído por uma comissão que avalia os traços fenotípicos dos candidatos em uma entrevista (Cunha, 2006).

A adesão das universidades estaduais e federais ao sistema de cotas foi um processo gradual, de tal sorte que, no final de 2019, 38 universidades haviam implantado alguma modalidade de política de cotas. Nesse contingente, diferentes categorias passaram a ser contempladas na reserva de vagas, a saber: estudantes de escola pública, negros, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências e dependentes (Pinheiro et al., 2021). A implantação das cotas gerou intensa resistência para as instituições percussoras desse movimento, especialmente antes da lei federal. Algumas delas sofreram inclusive litigâncias na justiça. Por exemplo, na UERJ, o então deputado estadual Flávio Bolsonaro propôs uma ação direta de inconstitucionalidade em relação ao sistema de cotas, a qual foi julgada improcedente. A despeito dessas resistências, o pioneirismo das universidades estaduais criou as

condições e fortaleceu os movimentos sociais para que houvesse adesão das universidades federais à política afirmativa de cotas.

No âmbito federal, as universidades públicas foram impelidas pela Lei No. 12.711 (2012) a instituir um sistema de cotas até, no máximo, 2016. Inicialmente, o foco era na graduação, sendo estabelecida a regra de que metade das vagas deveriam ser destinadas aos candidatos cotistas. De acordo com a lei, podem se inscrever nessa modalidade estudantes provenientes da rede pública de ensino, com renda familiar mensal de até um salário mínimo e meio, e/ou autodeclarados negros, pardos e indígenas (Guerrini et al., 2018). As universidades podem também oferecer vagas para refugiados, transexuais, pessoas com deficiência e quilombolas. A pós-graduação foi sendo lentamente contemplada pelas universidades nesse sistema de cotas, em geral com políticas de ações afirmativas para negros, pardos e indígenas. Esta é uma fronteira que precisa de mais avanços, para que tenhamos a necessária diversidade na área científica do nosso país.

Políticas de cotas e qualidade do Ensino Superior

A ideia da implantação das cotas é promover oportunidades de acesso mais democratizadas às universidades e uma consequente diversidade. Desde as primeiras iniciativas referentes às cotas, muitos têm sido os mitos e as resistências enfrentadas. Um dos argumentos contrários às cotas em diversos segmentos sociais, inclusive o acadêmico, era o possível impacto negativo na qualidade da educação superior em função do ingresso de estudantes com formação básica considerada deficitária. Uma série de estudos foram conduzidos nas universidades federais e estaduais no intuito de responder a questões sobre desempenho, permanência e evasão dos estudantes cotistas.

A depender do delineamento e recorte do estudo, podemos encontrar resultados conflitantes sobre o desempenho dos alunos, mesmo quando os estudos foram conduzidos na mesma universidade (Calbino et al., 2020; Cavalcanti et al., 2019; Peixoto et

al., 2016). Por exemplo, em uma investigação de desempenho entre os estudantes cotistas e de ampla concorrência na nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) entre 2013 e 2015, estudantes de ampla concorrência, em média, apresentaram maior nota bruta no exame. Todavia, a diferença entre os grupos foi bem pequena, sendo 1,4 ponto em 2013, 2,0 pontos em 2014 e 1,7 ponto em 2015, ou seja, valores quase desprezíveis em uma escala que é de 100 pontos. Ao comparar as notas de acordo com o tipo de cota, cotistas de escolas públicas apresentaram resultados mais favoráveis (Araújo et al., 2020).

Outro estudo comparando o desempenho de estudantes cotistas e não-cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), compreendeu todos os estudantes ativos (N= 26.175) matriculados, indicando um desempenho superior dos estudantes não-cotistas (mas a magnitude da diferença também foi baixa, 6,8%). Quando a comparação foi feita com segmentação por áreas de conhecimento, os cotistas apresentaram desempenho superior nos cursos das áreas de artes e humanidades, com grau de concorrência no processo seletivo classificado como baixo ou médio (Peixoto et al., 2016).

Sobre o desempenho ao final do curso, um estudo realizado com base nos resultados do Enade, incluindo todos os cursos das universidades estaduais e federais, indicou que em 21 cursos de bacharéis, os estudantes cotistas apresentaram, desempenho igual ou superior aos não-cotistas. Já nos cursos das áreas de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas, os estudantes não-cotistas apresentaram melhores notas (Pinto, 2020).

De maneira geral, quando comparadas as diferenças entre as modalidades de cotas e a ampla concorrência no ENEM com as diferenças de desempenho na graduação, as disparidades são superadas (Karruz & Maia, 2022). De acordo com a área do curso são encontrados diferentes padrões no comparativo do desempenho: nas humanas, não são encontradas diferenças e, em alguns casos, o desempenho dos cotistas chega a ser mais elevado; nas áreas tecnológicas e de exatas, embora a diferença seja pequena,

estudantes de ampla concorrência apresentam melhor desempenho (Calbino et al., 2020; Karruz & Maia, 2022; Peixoto et al., 2016).

As diferenças na formação básica podem contribuir para as diferenças nos coeficientes de rendimento na universidade em determinados cursos (Peixoto et al., 2016), mas compõem uma gama de elementos que precisam ser considerados como foco de pesquisa e, principalmente, de intervenção. Entretanto, essa diferença na formação básica se soma a outros desafios enfrentados pelos cotistas. Ao participarem de grupos focais sobre cotas na universidade, estudantes cotistas relatam razões como a elevada diferença de renda familiar, a distância do local da universidade em relação ao trabalho e à moradia e a discriminação por parte de professores e colegas como fatores que interferem no seu desempenho escolar (Amorim-Ribeiro, Peixoto, et al., 2019).

Para além do desempenho acadêmico, é preciso identificar diferenças entre os grupos nas variáveis que podem afetar o rendimento discente. Um estudo realizado com estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) comparou a autoeficácia na formação superior e as vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não-cotistas. Os resultados indicaram que o grupo de cotistas apresentou médias mais baixas em autoeficácia na interação social e na dimensão interpessoal. No entanto, eles apresentaram maior vínculo com a universidade quando comparados aos não-cotistas (Sousa et al., 2013).

Essa relação entre as interações sociais e o desempenho na universidade foi analisada em uma pesquisa que mapeou as redes sociais informais de amizade e informação de 926 estudantes cotistas e não-cotistas. Os mais populares nas turmas eram os que apresentavam maior desempenho acadêmico. Estudantes cotistas com elevado desempenho foram os que mais estabeleceram relações com estudantes do grupo externo, os não-cotistas (Amorim-Ribeiro et al., 2017).

Diante da diversidade instituída a partir das cotas, especialmente com o marco temporal da Lei de Cotas (Lei No. 12.711, 2012), em um contexto universitário tradicionalmente

elitista, um estudo analisou o grau de integração entre estudantes cotistas e não-cotistas nas turmas de acordo com a área de conhecimento, o semestre, e a concorrência do curso. Participaram do estudo estudantes de nove cursos distribuídos por área de conhecimento e contemplando para cada área, cursos de alta e baixa concorrência no processo seletivo. Em 64% das turmas estudadas, foi encontrado um padrão de segregação nas redes de amizade entre cotistas e não-cotistas. A tendência à endogenia foi maior entre estudantes não-cotistas e os índices de segregação foram maiores nos cursos de maior concorrência (Amorim-Ribeiro, Miranda, et al., 2019).

O investimento na integração acadêmica pode ser benéfico para diferentes públicos, uma vez que o relacionamento entre estudantes permite formar uma rede de suporte social que motiva e auxilia nas tarefas da universidade. O suporte social obtido da rede de interações representa a interdependência entre os sistemas social e acadêmico e pode afetar o comprometimento do estudante com a instituição, caracterizando-se como um importante preditor de permanência (Amorim-Ribeiro et al., 2017). Assim, falhas no processo de integração acadêmica e de interação entre os colegas, bem como entre estudantes e professores, podem resultar no baixo rendimento ou na evasão dos estudantes (Amorim-Ribeiro, Miranda, et al., 2019). Nesse contexto, é imprescindível discutir os projetos de vida da juventude do nosso país.

Repercussões da democratização dos contextos formativos na construção dos projetos de vida da juventude brasileira

A potência do sistema de cotas fica evidente quando se compreende que o ensino superior é um forte impulsionador da mobilidade social, além de ser uma das principais ferramentas para o desenvolvimento tecnológico e científico do País. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior permite construir uma sociedade mais democrática, constituindo-se como um instrumento de política

pública na consecução de objetivos de médio e longo prazo, e no estabelecimento de uma nova dinâmica social (Araújo et al., 2020). As repercussões dessa política abrangem diferentes âmbitos, para além do espaço universitário e do próprio estudante que exerce esse direito.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico publicou um estudo em 2018 sobre mobilidade social no mundo intitulado “O elevador social quebrado?”. O estudo identifica quantas gerações são necessárias para que 10% dos mais pobres de um país alcancem a renda média da população. O Brasil está entre os países com maior tempo necessário, sendo preciso nove gerações enquanto a média no mundo é de quatro a cinco gerações. Para chegar a esse indicador, é realizada uma comparação sucessiva entre as condições de vida das pessoas e de seus país (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).

Dentre as condições relevantes para reduzir o tempo intergeracional e acelerar o alcance da renda média populacional está a escolaridade (OECD, 2018). A política de cotas na universidade é uma ação direta na inserção dos grupos mais vulneráveis no ensino superior. A melhoria de renda passa a ser consequência, uma vez que profissionais com nível superior têm melhores salários. A geração que se segue aos primeiros estudantes cotistas já pode contar com melhores condições materiais e intelectuais em seu cotidiano e ampliar o leque de opções para seu projeto de vida.

O projeto de vida pode ser compreendido como “um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana” (Coscioni, 2021, pp. 243-244). Nesse sentido, o conceito de projeto de vida é entendido como uma visão de futuro desejada e orientada para objetivos pessoais e profissionais, que caracteriza como uma concepção subjetiva e individual, mas também

influenciada pelo contexto social, histórico e cultural em que a pessoa está inserida. De acordo com essa dimensão dialética-contextual, os projetos de vida resultam da interação entre as forças internas e externas que atuam nas vidas das pessoas. Por um lado, há as influências subjetivas, como desejos, valores e crenças, que orientam as escolhas e decisões. Por outro, há as influências do contexto que limitam ou ampliam as possibilidades e opções disponíveis para cada pessoa.

Destarte, alguns fatores são limitantes no processo de construção dessa narrativa como, por exemplo: história familiar de pobreza, dificuldades de acesso à educação de qualidade, necessidade de trabalhar na adolescência, adultização precoce (filhos, casamento, responsabilidade por outros familiares) sentimentos de estar em desvantagem, naturalização da ideia de inferioridade (Pini & Valore, 2017; Pizzinato et al., 2016; Zonta, 2007). No Brasil, as desigualdades sociais e a opressão podem impedir a construção e a realização dos projetos de vida de muitos jovens.

A partir de uma perspectiva ideográfica, um estudo qualitativo com cidadãos brasileiros propôs um modelo sobre as associações entre projeto de vida, características motivacionais e volitivas e o campo de possibilidades (Coscioni et al., 2023). Os resultados desse estudo indicam que as desigualdades sociais e raciais afetam diretamente a construção e a implementação dos projetos de vida. O estudo mostra ainda que autonomia e parentesco também são motivos que influenciam a construção e implementação dos projetos de vida, confirmando a importância da interação entre as forças internas e externas que atuam na vida das pessoas. Outro ponto importante é que esse modelo teórico, criado a partir desse estudo e ancorado na dimensão dialética-contextual (Coscioni, 2021), enfatiza o impacto do campo de possibilidades em projetos de vida, ficando as características motivacionais e volitivas como variáveis mediadoras. Em contextos de desigualdades em que fatores limitantes ao projeto de vida constroem as oportunidades de grupos vulneráveis, a reserva de vagas subverte a ordem esperada e permite que o ensino superior

integre as aspirações de estudantes pobres, negros e de outros grupos socialmente excluídos. Após 10 anos da Lei de Cotas e mais de 20 desde as primeiras incursões de universidades pioneiras, o ensino superior pode integrar as intenções e ações futuras de jovens pertencentes às minorias.

As mudanças na dinâmica social ultrapassam o cotista e sua família, a princípio como representatividade na comunidade, de forma que eles venham a deixar de ser exemplos raros a ocupar profissões e posições importantes. Embora haja reconhecimento da importância da representatividade, esse termo faz menção a uma figura única, representante dos demais e Vaz (2022) advoga pelo uso da presença no sentido de que as ausências não sejam naturalizadas. Nesse sentido, vem um segundo momento, da representatividade para a presença naturalizada e normatizada das minorias em sala de aula (como discente e docente), no mercado de trabalho e na pós-graduação. Ainda estamos em um processo de transição em que os cotistas, muitas vezes, enfrentam resistências por parte da família e da própria comunidade universitária para ocupar um lugar seu por direito.

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes cotistas ingressam em instituições que, embora tenham garantido o seu acesso, raramente asseguram a sua inclusão. Para ilustrar essa reflexão segue a fala de uma estudante cotista do curso de direito, extraída de um estudo sobre percepções de alunos de Direito sobre as cotas (Amorim-Ribeiro, Peixoto, et al., 2019).

"... as pessoas te olham meio diferente... se você tenta falar alguma coisa todo mundo observa.... um professor... parou a aula..., olhou para mim e disse...: 'venha cá, você é dessa sala mesmo?', aí eu disse...: 'Sou professor.' Ele respondeu: 'tem certeza?'... Eu me senti constrangida... O professor tinha que pelo menos entender que se o aluno ele faz à noite muitas vezes vem de uma história muito diferente... Corro o dia todo.... Quando eu chego à sala de aula, eu não estou com o cabelo bonito, eu não estou arrumada... eu me senti mal, simplesmente eu abandonei a matéria." (Amorim-Ribeiro, Peixoto, et al., 2019, p. 9).

O relato da aluna é bastante ilustrativo de uma universidade elitizada que considera e deseja um público de classe média e alta. Este é só um exemplo, dentre tantos, de que a universidade está dizendo para o estudante: você não pertence a esse espaço. O que queremos destacar é como a instauração da diversidade na universidade sem ações de inclusão reativizam os cotistas cotidianamente. É preciso considerar que a democratização do contexto universitário somente estará completa por meio da gestão da inclusão.

Se por um lado acontecem situações de discriminação e exclusão, por outro, estudantes cotistas relatam muitos ganhos associados à construção de identidades e seus projetos de vida. Além dos ganhos associados ao desenvolvimento profissional e pessoal, há a produção do letramento racial e processos de autoconhecimento ao conviver com iguais e entrar em contato com os debates promovidos pela universidade (Sotero, 2022). Os estudantes passam a reconhecer e valorizar suas características fenotípicas e seu pertencimento a grupos raciais (Machado, comunicação pessoal, 29 de agosto de 2022⁵).

Por fim, a democratização do ensino superior, ao invés de ameaçar seu mérito, qualifica a universidade diante da diversidade de experiências e contextos a ela apresentados. Estudantes, profissionais e pesquisadores diversos são mais capazes de identificar, compreender e intervir nos complexos problemas da sociedade. Se o contexto universitário aprender a ser democrático e prover igualdade de tratamento e oportunidades, mais mudanças chegarão à nossa desigual e injusta sociedade.

⁵ Comunicação oral proferida por Carlos Machado no Seminário “10 anos da Lei de Cotas: conquistas e desafios” (<https://gema.iesp.uerj.br/projeto/consorcio2022/>)

Conclusões

Completados 10 anos da política afirmativa de cotas nas universidades federais em 29 de agosto de 2022, o debate sobre as cotas retorna ao centro da agenda política e cotidiana em função da previsão de reavaliação da política na Lei de Cotas. Em um momento em que vivenciamos intensos retrocessos e elevados riscos à democracia brasileira, a revogação ou suspensão da política pairou como uma ameaça. Cientes de que a preservação da conquista das cotas depende da continuidade da militância pela igualdade racial e social, um conjunto de núcleos de pesquisa brasileiros formou o Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAA), para produzir dados e sistematizar o conhecimento acadêmico produzido sobre a política afirmativa de cotas nas universidades, demonstrar as respostas da ciência às questões imputadas às cotas e identificar os desafios a serem enfrentados.

Embora o antigo debate a favor ou contra cotas esteja superado seja diante do conhecimento científico produzido, seja no sentido da garantia por lei da reserva de vagas, crenças desfavoráveis sobre as cotas permeiam o imaginário de professores, servidores, alunos e sociedade. Essas crenças, além de contribuir para tornar o ambiente universitário hostil para cotistas, impregnam, ou melhor, prejudicam o avanço de uma agenda profícua. Essa agenda depende do andamento de ações e investigações relevantes como: definir indicadores pertinentes para avaliação da eficácia da política afirmativa de cotas; instituir orientações e protocolos legais para as comissões de heteroidentificação; monitorar o preenchimento das vagas e sua proporção por tipo de cota; monitorar os indicadores de permanência e evasão e, principalmente, as condições em que ocorreram; garantir equidade de oportunidades durante da formação universitária; mitigar e prevenir discriminação aos cotistas por parte de atores universitários; e analisar a mobilidade social de cotistas egressos no mercado de trabalho (Amorim-Ribeiro et al., 2017; Amorim-

Ribeiro, Miranda, et al., 2019; Amorim-Ribeiro, Peixoto, et al., 2019; Calbino et al., 2020; Lima & Campos, 2020; Vaz, 2022).

Entre as reflexões e como parte da agenda de democratização do ensino superior cabe também a luta por um ensino público de qualidade nos níveis fundamental e médio. Tal luta deve fazer parte da força-tarefa pela redução das desigualdades e pelo direito de todos ao ensino público de qualidade ao longo de todo o trajeto educativo. Essa conquista é fundamental para a construção de Projetos de Vida da juventude brasileira, independentemente de sua cor, etnia, classe social, gênero ou outros marcadores sociais da desigualdade.

Nesse capítulo questionamos muitos dos mitos ainda existentes em torno das cotas universitárias, apontando a necessidade de ampliar o seu leque –inclusive na pós-graduação. Advogamos também pela necessária integração dessa política com outras de permanência e assistência social, de gestão universitária e de melhoria da educação básica. Muito mais do que trazer respostas, nossa proposta era a de convidar os leitores a refletirem conosco sobre as implicações das políticas públicas de cotas universitárias, e suas positivas repercussões, seja para o mundo do trabalho contemporâneo, seja para a sociedade brasileira.

Ao fim deste capítulo, resta-nos pensar o Brasil. Aquele movimento intelectual das universidades interrompido pela ditadura militar se transformou. O Brasil que antes não adentrava as instituições universitárias se fez presente pelos estudantes das cotas e trouxe junto uma agenda –antes invisível e desprezada– para o imperativo desígnio de nos pensar.

Sugestões de leitura básica

Calbino, D., Xavier, W. S., & Sabino, G. F. T. (2020). 17 anos das políticas de cotas: Um balanço dos desempenhos acadêmicos nas Universidades Federais. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), e13235. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13235>

- Ferreira, N. T. (2019). Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 476-498. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701553>
- Iizuka, E. S. (2016). A política de cotas nas universidades brasileiras: Como ela chegou à agenda de políticas públicas? *Amazônia, Organizações e Sustentabilidade*, 5(2), 41-58. <https://doi.org/10.17800/2238-8893/aos.v5n2p41-58>
- Pini, V. A. S., & Valore, L. A. (2017). O desamparo na construção do futuro de jovens em programas de assistência social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(1), 103-119. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000100008
- Vaz, L. S. (2022). *Cotas raciais*. Jandaíra.

Além dessas leituras básicas, as autoras e o autor deste capítulo também recomendam que os leitores interessados acompanhem as publicações e as atuações do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), em <https://gemaa.iesp.uerj.br/>. Trata-se de um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ e que contempla um Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAA).

Referências

- Amorim-Ribeiro, E. M. B., Peixoto, A. L. A., & Bastos, A. V. B. (2017). Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 22(4), 401-411. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20170041>
- Amorim-Ribeiro, E. M. B., Peixoto, A. L. A., & Bastos, A. V. B. (2019). Relações intergrupais e sistema de cotas: Percepções de estudantes de direito. *Revista Brasileira de Orientação*

- Profissional*, 20(2), 3-15. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000200002
- Amorim-Ribeiro, E. M. B., Peixoto, A. L. A., Miranda, J. G. V., & Bastos, A. V. B. (2019). The use of Social Network Analysis in a study of intergroup relations between affirmative action and regular students in a public university. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e170167. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e170167>
- Araújo, A. A., Benevides, A. A., Mariano, F. Z., & Barbosa, R. B. (2020). Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: Evidências sobre as instituições de ensino superior federais. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250064. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250064>
- Calbino, D., Xavier, W. S., & Sabino, G. F. T. (2020). 17 anos das políticas de cotas: Um balanço dos desempenhos acadêmicos nas Universidades Federais. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), e13235. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13235>
- Cavalcanti, I. T. N., Andrade, C. S. M., Tiryaki, G. F., & Costa, L. C. C. (2019). Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: Evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 305-327. <https://doi.org/10.1590/S1414-407720190001000016>
- Codes, A. L. M., Fonseca, S. L. D., & Araújo, H. E. (2021). *Ensino médio: Contexto e reforma. Afinal, do que se trata?* Brasília, DF: IPEA. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10650/1/td_2663.pdf
- Coscioni, V. (2021). *A comprehensive theory of life projects* [Tese de doutorado, Universidade de Coimbra; Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250595/001135758.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Cassarino-Perez, L., & Paixão, M. P. (2023). Life projects, motivational and volitional features, and field of possibilities: A theoretical model. *Self and Identity*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15298868.2023.2174177>
- Cordeiro, M. J. J. A. (2007). Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: Primeiras análises. In A. A. Brandão (Org.), *Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação* (pp. 81-114). DP&A.
- Cunha, E. M. P. (2006). *Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: Um estudo de desempenho* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2365>
- Decreto No. 1.904, de 13 de maio de 1996. (1996, 14 de maio). Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. *Diário Oficial da União, seção 1*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=1904&ano=1996&ato=237gXRE5EMJpWTb39>
- Decreto No. 4.229, de 13 de maio de 2002. (2002, 14 de maio). Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4229&ano=2002&ato=ad9AzaE5UNNpWT2ea>
- Decreto No. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. (2009, 22 de dezembro). Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7037&ano=2009&ato=e13UTWE5UeVpWTe47>
- Fávero, M. L. A. (2008). Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História de Educação*, 8(2), 161-180. <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161066009.pdf>

- Ferreira, N. T. (2019). Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, 27(104), 476-498. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701553>
- Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (2019). *Resolução No. 150, de 30 de agosto de 2019*. Estabelece as Normas Regulamentadoras para verificação das condições de ingresso por reserva de vagas para ações afirmativas, nos cursos de graduação e de pós-graduação no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. https://ppgedu.ufms.br/files/2019/09/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-RESOLUCAO__COUN__n_150__de_30_08_2019.-1.pdf
- Guarnieri, F. V. (2008). *Cotas universitárias: Perspectivas de estudantes em situação de vestibular* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. https://www.teses.usp.br/teses/dispo_niveis/59/59137/tde-05112009-202847/en.php
- Guerrini, D., Piconi, L. B., Sturion, L., & Mata, E. A. D. (2018). Acesso e democratização do ensino superior com a Lei No. 12.711/2012: O campus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 17-36. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3243>
- Iizuka, E. S. (2016). A política de cotas nas universidades brasileiras: Como ela chegou à agenda de políticas públicas? *Amazônia, Organizações e Sustentabilidade*, 5(2), 41-58. <https://doi.org/10.17800/2238-8893/aos.v5n2p41-58>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo 2010*. <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Painel do Censo da Educação Superior*. <http://bit.ly/3GNQAIH>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2015). *Retrato das desigualdades de gênero e raça - 1995 a 2014*. <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>

- Karruz, A. P., & Maia, F. P. (2022). Notas de cotistas e não cotistas da UFMG são menos desiguais que pontuação do Enem. In *Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas*. <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/Notas-de-cotistas-e-n%C3%A3o-cotistas-da-UFMG-s%C3%A3o-menos-desiguais-que-pontua%C3%A7%C3%A3o-no-Enem>
- Lei No. 3.524* (2000, 28 de dezembro). Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contLei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/92c5d19ef1cac546032569c40069afa?OpenDocument&ExpandView&ExpandSection=-5>
- Lei No. 3.708*. (2001, 09 de novembro). Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do Rio de Janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. <http://alerjln1.Alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument&ExpandSection=-5>
- Lei No. 10.260*. (2001, 12 de julho). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm
- Lei No. 2.589*. (2002, 26 de dezembro). Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/%20448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bf986101be681e6504256cb5006e6164?OpenDocument>
- Lei No. 2.605*. (2003, 06 de janeiro). Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bcd36eb5beb6f88004256cd800626998?OpenDocument>

- Lei No. 4.151.* (2003, 04 de setembro). Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?>
- Lei No. 11.096.* (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei No. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm
- Lei No. 5.074.* (2007, 17 de julho). Altera a Lei No. 4.151, de 04 de setembro de 2003. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument>
- Lei No. 5.346.* (2008, 11 de dezembro). Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. <https://uenf.br/extensao/wp-content/uploads/2012/08/Lei-5.346-de-2008.pdf>
- Lei No. 12.711.* (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lima, M., & Campos, L. A. (2020). Apresentação: Inclusão racial no ensino superior impactos, consequências e desafios. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(2), 245-254. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>
- Mattos, W. R. (2010). 2003—O Ano do começo: Características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Plurais Revista Multidisciplinar*, 1(1), 120-142. <https://www.revistas.uepb.br/index.php/plurais/article/view/7>
- Miglievich-Ribeiro, A. (2017). Darcy Ribeiro e UnB: Intelectuais, projeto e missão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em*

Educação, 25(96), 585-608. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500939>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. <https://read.oecd.org/10.1787/9789264301085-en?format=pdf>
- Peixoto, A. L. A., Ribeiro, E. M. B. A., Bastos, A. V. B., & Ramalho, M. C. K. (2016). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: Um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 569-592. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200013>
- Pessoa, R. A. S. (2013, 22-26 de julho). *Livros em chammas na América Portuguesa: O caso Antonil*. In 25o Simpósio Nacional de História – ANPUH, Natal, RN, Brasil [Resumo não publicado nos anais]. http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364918754_ARQUIVO_LIVROSEMCHAMASsemresumo.pdf
- Pini, V. A. S., & Valore, L. A. (2017). O desamparo na construção do futuro de jovens em programas de assistência social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(1), 103-119. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000100008
- Pinheiro, D. C., Pereira, R. D., & Xavier, W. S. (2021). Impactos das cotas no ensino superior: Um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260020>
- Pinto, V. O. (2020). *Políticas de cotas e o desempenho entre cotistas e não cotistas: Uma análise para as instituições de ensino superior da rede pública no Brasil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa]. Locus Repositório Institucional da UFV. <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/27837/1/texto%20completo.pdf>
- Pizzinato, A., Hamann, C., Maracci-Cardoso, J. G., & Cezar, M. M. (2016). Jovens mulheres do âmbito rural: Gênero, projetos de vida e território em fotocomposições. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 473-483. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p473>

- Salata, A. (2019). Razões da evasão: Abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções*, 21(1), 99-128. <https://doi.org/10.12957/irei.2019.42305>
- Soares, T. M., Fernandes, N. S., Nóbrega, M. C., & Nicolella, A. C. (2015). Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 757-772. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>
- Sotero, E. (2022). A urgência do debate sobre permanência de estudantes na universidade: O caso da UFBA. In *Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas*. <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/A-urg%C3%AAncia-do-debate-sobre-perman%C3%AAncia-de-estudantes-na-universidade-o-caso-da-UFBA>
- Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200016
- Universidade de Coimbra. (2023). *Marcos históricos, séculos XIII a XVI*. https://www.uc.pt/sobrenos/historia/marcoshistoricos_xii_xvi
- Universidade do Estado da Bahia. (2002). *Resolução No. 196/2002*. Estabelece e aprova o sistema de cotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uneb_resolucao_2002_196_1.pdf
- Universidade do Estado da Bahia. (2007). *Resolução No. 468/2007*. Aprova reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. <https://ppgecoh.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/2007-1.pdf>
- Vaz, L. S. (2022). *Cotas raciais*. Jandaíra.
- Vilela, L., Menezes Filho, N., Tachibana, T. Y., & Komatsu, B. (2017). As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(69), 652-684. <https://doi.org/10.18222/eae.v28i69.4427>

Zonta, A. G. (2007). A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. *Psicologia Argumento*, 25(50), 261-268. <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19777/19085>

CAPÍTULO 11

GÊNERO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: DESIGUALDADES NA EXPERIÊNCIA DE UNIVERSITÁRIAS DAS CAMADAS POPULARES

(Luciana Bobato Martins e Débora Cristina Piotto)

Highlights

- Na educação, a condição feminina é marcada por vários indicadores positivos.
- No mercado de trabalho, os índices de renda são sempre negativos para as mulheres.
- As desigualdades sociais, em universitárias de origem popular, articulam-se também às desigualdades de gênero.
- Mulheres de origem popular costumam conciliar trabalho e estudo desde muito cedo.
- Em geral, mulheres são sobrecarregadas pelos afazeres domésticos, ao contrário de seus irmãos-homens.

Introdução

As mulheres e as desigualdades

No contexto brasileiro, à semelhança do que acontece com outras sociedades, a situação feminina na esfera da educação é marcada por vários indicadores positivos. Os dados apontam, por exemplo, que as mulheres possuem maior nível de escolaridade em comparação com os homens. Como ilustração, podem ser citados os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

[IBGE] (2019) que mostram algumas informações: 19,4% das mulheres até os 25 anos possuem ensino superior completo. Já entre os homens da mesma idade, esse índice é de 15,1%. Quanto à presença no ensino médio, a discrepância é ainda maior, visto que as mulheres representam 73,5% da taxa de frequência total líquida contra 63,2% dos homens IBGE (2019).

Estudos conduzidos por Carvalho (2001, 2004) e Soares (2008) indicam que as meninas são mais bem avaliadas que os meninos e representam uma categoria social que possui melhor desempenho acadêmico e maior longevidade escolar do que estes. Contudo, não obstante esses indicadores positivos no tocante à escolarização, no âmbito do mercado de trabalho, o quadro altera-se. Também de acordo com dados do IBGE (2019), quando se compara rendimentos financeiros entre homens e mulheres, é possível perceber que elas recebem em torno de 77,7% dos rendimentos obtidos por eles para a mesma função. Em 2019, por exemplo, o salário médio mensal das mulheres foi de R\$1.985,00, enquanto os homens recebiam em média R\$2.555,00. Além disso, índices evidenciam que elas ganham menos exercendo as mesmas funções e estão menos presentes em cargos de gerência e chefia IBGE (2019). Parte dessa situação é resultado de jornadas parciais assumidas pelas mulheres no mercado de trabalho. Essa seria uma alternativa a elas, visto que ainda dependem grande parte de seu tempo na realização de afazeres domésticos e cuidados de outras pessoas IBGE (2019). Em 2019, o tempo médio gasto pelos homens com tarefas domésticas era de 11 horas por semana, enquanto para as mulheres era cerca de 21 horas e meia IBGE (2019). Outros dados revelam que 81,4% das meninas arrumam sua própria cama contra 11,6% dos seus irmãos; 76,8% lavam a louça enquanto apenas 12,5% dos irmãos fazem o mesmo; e 65,6% das meninas limpam a casa e somente 11,5% de seus irmãos homens realizam essa tarefa (Plan International Brasil, 2014).

Para além das dificuldades em conciliar trabalho remunerado e afazeres domésticos, o contexto de desigualdade a que mulheres/meninas estão expostas diz respeito também aos baixos

incentivos quanto aos estudos, especialmente na área das ciências exatas (Andrade et al., 2003; Arruda, 2002). Pesquisa realizada por Barbosa (2016) revelou que, no Brasil como noutras sociedades, geralmente as famílias das meninas acabam por reforçar a ideia de que elas são menos afeitas ao aprendizado da matemática. E essa concepção, por sua vez, é endossada e reforçada na escola.

Outra investigação realizada com famílias de setores populares em relação ao acompanhamento escolar e planos para o futuro dos filhos e filhas revelou que, embora as meninas tivessem mais sucesso escolar do que os meninos, elas eram menos citadas por seus familiares quando se tratava de planos de acesso ao ensino superior (Carvalho et al., 2016). A pesquisa mostrou também que, além disso e na mesma direção dos dados citados anteriormente, as meninas eram constantemente responsabilizadas por tarefas domésticas, diferentemente do que acontecia com seus irmãos. Observa-se, assim, que, no caso das mulheres, as desigualdades de gênero afetam-nas sob diversos aspectos, pois, além da excessiva responsabilização pelo trabalho doméstico, fato que não ocorre com os homens/meninos, há também diferenças quanto aos incentivos em relação à escolarização.

No cenário internacional, a questão de desigualdade de gênero foi pauta entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 5) das Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). O documento enfatiza a necessidade de reconhecimento quanto ao trabalho doméstico não remunerado desenvolvido, sobretudo, por mulheres dentro de seus lares. Além disso, visa promover o compartilhamento das responsabilidades no interior dos lares e famílias, de forma a proporcionar paridade de gênero, de acordo com cada contexto nacional. Tal publicação ONU (2015) também discute e importância da redução das desigualdades e pauta como um objetivo a ser alcançado até o ano de 2030, proporcionar “a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra” ONU (2015).

Com base nesse contexto, que evidencia demandas nacionais e internacionais quanto à necessidade de maior equidade de gênero nos mais diversos espaços sociais, bem como das desigualdades enfrentadas pelas mulheres e anteriormente apresentadas, o objetivo deste capítulo é discutir se e como essas questões aparecem nas experiências de universitárias de origem popular.

Apresentação e discussão da temática

Considerando a questão da origem social, levantamos a hipótese de as desigualdades sociais enfrentadas por estudantes-mulheres de meios populares que ingressaram no ensino superior se articulam, se sobrepõem e/ou se interrelacionam a outras desigualdades, como as de gênero. Para alcançar o objetivo proposto e discutir essa hipótese, analisamos as trajetórias sociais e escolares de duas alunas dos cursos de Medicina e Fonoaudiologia da Universidade de São Paulo (USP), provenientes de famílias com baixos rendimentos financeiros e baixa escolaridade, ou seja, oriundas das camadas populares. O critério utilizado para a escolha dos cursos foi a seletividade por gênero, obtida a partir de uma análise estatística realizada por Martins (2019). Por meio dessa análise, foram calculadas as chances de uma mulher ser aprovada em cada um dos 26 cursos existentes em um dos *campi* da USP, o de Ribeirão Preto. Feito isso, selecionamos, por meio da análise estatística, o curso em que havia maior chance de matrícula de mulheres e o de menor chance, isto é, o curso mais e o menos permeável a mulheres que foram, respectivamente, Fonoaudiologia e Medicina. Para a localização das estudantes desses cursos que concederam as entrevistas, utilizamos o método “bola de neve”, em que o pesquisador se apoia em indicações de pessoas próximas como forma de encontrar potenciais participantes da pesquisa (Vinuto, 2014). A análise estatística indicou os cursos mais e menos permeáveis a mulheres (Martins, 2019). Contudo, é relevante pontuar também que esses cursos se diferenciam não apenas pela permeabilidade a mulheres, mas

igualmente pelo prestígio social de que desfrutam. Assim, a permeabilidade a mulheres parece coincidir, de certa forma, com o menor prestígio social, sendo os cursos ou as profissões mais frequentadas ou desempenhadas por mulheres também as menos social e economicamente valorizadas.

Selecionados os cursos, fomos à procura de estudantes mulheres provenientes de camadas populares para realizarmos entrevistas em profundidade (Gonçalves, 2003; Kaufmann, 2013). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente⁶. A opção de entrevistar estudantes do curso mais e do menos permeável a mulheres teve como finalidade conhecer trajetórias de mulheres de camadas populares que vivenciassem, em suas graduações, realidades diferentes em termos de acesso a homens e mulheres. Contudo, como veremos a seguir, as vivências de ambas as entrevistadas foram marcadas por grandes desigualdades.

Conhecendo as estudantes entrevistadas

A trajetória de Carolina

Na ocasião da entrevista, Carolina⁷, 19 anos, autodeclarada branca, cursava o segundo ano do curso de Fonoaudiologia na USP-RP. Sua mãe cursou até a quarta série do Ensino Fundamental e trabalhava como empregada doméstica. Seu pai era analfabeto e trabalhador rural, mas, no momento da entrevista estava desempregado. A estudante nasceu e cresceu em uma cidade do interior de Minas Gerais, local no qual vivia com seus pais e mais dois irmãos homens: um mais velho e outro mais novo do que ela. Seu irmão mais velho estava no terceiro ano do curso de Física na Universidade Estadual Paulista (Unesp), fator que inspirou

⁶ A pesquisa de mestrado que deu origem a este texto foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

⁷ Os nomes utilizados são fictícios.

Carolina na realização de um curso em universidade pública. Seu irmão mais novo havia terminado o ensino médio no ano anterior à entrevista e estava trabalhando.

Tanto Carolina quanto os irmãos estudaram em escolas públicas, consideradas por ela boas instituições educacionais. Em relação ao desempenho acadêmico, Carolina afirma que sempre tirou as melhores notas da sala. Apesar disso, seus pais não a incentivavam a continuar a escolarização: “A minha mãe com o meu pai, eles nunca incentivaram muito. O meu irmão que queria primeiro, que ele é mais velho que eu, ele ia pela cabeça dele.” (Diário de campo). Em vários trechos de seu relato, Carolina citou o irmão mais velho como inspiração e estímulo para a realização da graduação na USP. A estudante havia conseguido uma bolsa integral em uma instituição privada em uma cidade vizinha à sua. Entretanto, seu irmão a convenceu de que ingressar em uma universidade pública poderia ser mais vantajoso, ainda que o local do curso ficasse mais distante de sua cidade natal.

Em pesquisas sobre universitários de camadas populares, os irmãos são frequentemente citados como referência e modelo de trajetória escolar exitosa (Almeida, 2014; Piotto, 2007; Zago, 2006, 2007). Como ressalta Setton (2005): “a importância de irmãos mais velhos nesse processo é muito grande, já que muitos dos alunos pesquisados se valem das experiências desses irmãos ou foram influenciados por eles” (p. 89).

Já o interesse de Carolina por Fonoaudiologia desenvolveu-se ao visitar algumas feiras de profissões de universidades localizadas em cidades vizinhas à sua. Essas visitas foram realizadas pela escola pública estadual em que a estudante realizou o ensino médio. Ela relata que em uma dessas feiras, realizada na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) ela conversou com algumas profissionais da área e que essa conversa foi importante para que ela definisse, tempos depois, qual curso gostaria de prestar o exame vestibular, no caso a FUVEST, já que sabia que queria um curso de graduação da área da saúde, mas ainda não conseguia definir qual.

Assim, observamos que, na trajetória de Carolina, a escola possui um importante papel, visto que o acesso a informações que circulavam no ambiente escolar, somadas aos incentivos do seu irmão mais velho, foram fatores importantes para que a estudante pudesse vislumbrar a possibilidade de realizar um curso de graduação em uma universidade pública. Cabe destacar que Carolina sempre foi considerada uma “boa aluna”, tendo, dessa forma, também recebido incentivos de seus professores em virtude de se destacar quanto aos estudos acadêmicos.

A contribuição escolar em trajetórias de estudantes de camadas populares já foi discutida em outras pesquisas, como, por exemplo, os estudos realizados por Alves e Piotto (2011), Piotto (2007) e Piotto e Tetzlaff (2022). De forma geral, o que essas investigações apontam é que na impossibilidade de a família orientar os filhos para a continuidade da escolarização, em função da inexistência ou insuficiência de informações a respeito dos percursos escolares, a escola e, de modo mais específico, os professores, acabam desempenhando esse papel. Assim, o contexto escolar influencia, propiciando estímulo à continuidade dos estudos e à elaboração de projeto de vida de médio e longo alcance, sobretudo para alunos que se destacam em termos de desempenho acadêmico.

Além da influência do irmão mais velho e da escola, outro aspecto que marcou a trajetória de Carolina foi o trabalho doméstico. Durante o ensino médio, ela conciliou os estudos com a realização de trabalhos domésticos na casa de outras pessoas. Ela estudava no período vespertino e trabalhava “cuidando da casa” de uma vizinha. Assim, a estudante, de modo semelhante a muitas outras meninas pobres brasileiras, conciliava os estudos com uma dupla jornada de trabalho doméstico: a remunerada realizada na casa da vizinha e a sem remuneração realizada em sua própria residência, tendo, assim, uma tripla jornada de trabalho (Hillesheim, 2004; Plan International Brasil, 2014).

Se as dificuldades financeiras foram o fator motivador de Carolina ter tido de trabalhar também fora de sua casa durante o ensino médio, o ingresso na universidade não amenizou este

problema. Ao contrário, tendo de residir em outra cidade, as necessidades econômicas aumentaram e a preocupação com sua manutenção também. Apesar de a estudante receber auxílio moradia e alimentação pelo programa universitário de assistência estudantil, ela também precisa trabalhar para poder aumentar a renda. Aos finais de semana e no período de férias escolares, Carolina trabalha como balconista em uma padaria em sua cidade natal: “... de domingo quando eu vou pra minha casa eu trabalho ainda na padaria, aí eu ganho cinquenta reais e às vezes se eu trabalhar no sábado eu também ganho. Férias também eu costumo trabalhar.” Sem este trabalho eventual, Carolina afirma que não teria recursos para, por exemplo, poder voltar regularmente para casa.

Os escassos recursos financeiros representam uma grande limitação quanto às possibilidades de fruição da vida universitária (Almeida, 2014) para essa estudante. Em seu relato, ela afirma, inclusive, que a entrada na universidade não lhe proporcionou acesso a maiores espaços de lazer e socialização. Ao contrário, em função das dificuldades financeiras, ela avalia que essa dimensão em sua vida diminuiu: “... eu acho que diminuiu porque, por exemplo, antes eu trabalhava, eu tinha mais dinheiro também, né? [...] E não ter dinheiro, é, acho que aumentaram as dificuldades, sabe?” O ambiente universitário também se apresenta, muitas vezes, pouco sensível às demandas sociais trazidas por estudantes de camadas populares. Essa situação pode ser exemplificada quando Carolina relata ter conquistado uma bolsa de pesquisa que foi retirada pouco tempo depois em virtude da impossibilidade de a estudante completar a carga horária de dez horas que, segundo o professor coordenador da bolsa, deveria ser cumprida durante o dia, em horário comercial, e sem possibilidades de realização aos finais de semana, como mostra o excerto a seguir. “E eu tinha conseguido ela, só que o professor queria que eu cumprisse as dez horas e aí eu não tinha como cumprir, aí então ele tirou porque ele queria que cumprisse exatamente as dez horas”. A bolsa de estudos poderia trazer maior segurança financeira para Carolina. Provavelmente, não seria mais necessário realizar o trabalho de

balconista na padaria aos finais de semana e, dessa maneira, teria mais tempo para se dedicar aos estudos.

O relato de Carolina e, em especial, as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória antes e durante a experiência universitária remetem aos resultados da pesquisa de Ávila e Portes (2012). Os autores discutem como é acidentada a permanência de mulheres de camadas populares no ensino superior, uma vez que elas, de modo geral, possuem “tríplice jornada” representada por estudos acadêmicos, mercado de trabalho e afazeres domésticos. Segundo Ávila e Portes (2012, p. 820), “[...] a condição de vulnerabilidade econômica traz para as mulheres das camadas mais pobres as maiores sobrecargas de trabalho diário”. Carolina segue uma trajetória universitária limitada pelas desigualdades que marcam a sua vivência. As desigualdades sociais que enfrenta por ser oriunda de meios populares acarreta uma limitação na fruição da universidade, como apontamos anteriormente e como já documentado por outros trabalhos da área (Almeida, 2014; Piotto, 2021; Portes; 2021).

A trajetória de Júlia

A segunda estudante entrevistada foi Júlia, 20 anos, autodeclarada branca, que estava no primeiro ano do curso de Medicina. Sua mãe estudou até a quinta série do ensino fundamental e trabalhara como empregada doméstica. Seu pai estudou até a quarta série desse mesmo nível de ensino, já havia trabalhado como caminhoneiro e, no momento da entrevista, possuía um pequeno comércio. Júlia cresceu em uma pequena cidade do interior paulista. Faz parte de uma família recomposta, possuindo uma irmã e um irmão mais velhos, filhos da primeira união de sua mãe e mais uma irmã e um irmão, frutos do relacionamento de sua mãe com seu pai. Os irmãos mais velhos de Júlia concluíram o ensino médio. Sua irmã do meio estava terminando o curso de Pedagogia em uma universidade privada na

qual possuía uma bolsa de estudos. Seu irmão mais novo estava cursando a mesma escola técnica estadual na qual Júlia estudou.

A infância e a adolescência de Júlia foram marcadas por grandes privações financeiras. Por este motivo, ela começou a trabalhar com nove anos de idade, desempenhando a função de babá, caracterizando exploração do trabalho infantil, portanto, ilegal. Assim, dividia seu tempo entre tarefas escolares e o trabalho remunerado informal, estudando de manhã, trabalhando à tarde e fazendo as lições no período noturno. Depois dessa experiência, a estudante trabalhou também em bancas de confecção de calçados, prática comum em sua cidade natal. Embora fossem trabalhos informais, sem registro em carteira de trabalho, as exigências eram grandes, como horários rígidos e longas jornadas, que se estendiam também aos feriados.

O trabalho também esteve presente na trajetória de Júlia durante o período de preparação para o vestibular. Nesta ocasião, Júlia trabalhava três vezes por semana como caixa no mercado arrendado por sua família para “pagar” o cursinho que frequentava e no qual conseguiu uma bolsa parcial de estudos, como ela explica: “... aí meu pai pagava as coisas que a gente precisava e era a nossa forma de salário...”.

Em conjunto com o cursinho pré-vestibular, Júlia também fazia aulas de redação em uma escola especializada na qual conseguiu uma bolsa de estudo integral. Porém, muitas vezes, em virtude da necessidade de conciliar trabalho e estudo, a frequência a esse curso ocorreu em meio a dificuldades, especialmente no tocante ao tempo para a realização de todas as atividades. Em seu relato, nota-se uma ambivalência de sentimentos representada pela obrigação e a necessidade do trabalho e o desejo de se dedicar aos estudos a fim de conseguir obter aprovação no exame vestibular, notadamente em um curso de altíssima seletividade como o de Medicina.

Na ocasião da realização da entrevista, Júlia contava com auxílio moradia e alimentação oferecidos pelo programa de assistência social estudantil da universidade e com uma pequena contribuição financeira enviada mensalmente por seus familiares.

A trajetória de Júlia mostra como desde muito cedo o trabalho está presente na realidade de estudantes provenientes de meios populares. Nesse sentido, assim como no caso de Carolina, as desigualdades sociais marcam seu percurso escolar e social, aproximando-a das histórias de muitos outros estudantes pobres que conciliam o estudo com o trabalho e que também foram objeto de análise de outras pesquisas (Piotto, 2007; Piotto, Alves, 2016; Piotto, Nogueira, 2013).

Desigualdades nas relações com os irmãos homens

As duas estudantes entrevistadas possuíam irmãos e, a despeito de algumas diferenças, um aspecto foi comum no tocante às relações delas com eles: os meninos eram mais poupados do que as meninas na realização dos trabalhos domésticos. Carolina afirma que sua mãe é a principal responsável pela realização das tarefas domésticas em sua casa, embora ela também trabalhe fora e o marido estivesse desempregado no momento da entrevista. Ela relata que o pai lava o prato que comeu e que, se a mãe pedir, ele também faz algum outro serviço doméstico como, por exemplo, lavar o quintal. Contudo, pondera: "... quem primordialmente faz as coisas é a minha mãe, meu pai ajuda um pouco e meu irmão quase não faz nada...". Quanto à divisão das tarefas domésticas antes e depois do ingresso no curso universitário, Carolina assevera que as tarefas tiveram de ser assumidas de modo praticamente integral pela mãe com a sua saída de casa: "... antes eu ajudava bastante, porque eu, mesmo eu trabalhando, eu tinha o sábado eu ajudava bastante, mas agora eu quase não ajudo mais, é só ela mesmo".

Da mesma forma, Júlia relata que aos sábados sua mãe e suas irmãs faziam faxina na casa durante todo o dia enquanto o irmão mais novo ficava no sofá jogando videogame. Quando ficou maior, ela também foi inserida nessa rotina e depois de certo tempo indignou-se com o fato de elas passarem o dia todo trabalhado diferentemente do irmão e questionou: "...mãe, dá para o meu irmão também fazer?" " Aí minha mãe falava: 'ah, seu pai não gosta,

que é coisa de mulher”. Além disso, Júlia indica que houve poucas mudanças quanto à dinâmica da divisão das tarefas domésticas em sua casa após seu ingresso na universidade. Embora tenha diminuído, a solicitação de ajuda para ela continua a existir mesmo passando curtos períodos em casa, enquanto seu irmão segue sendo poupado.

Algumas mudanças ocorreram na dinâmica familiar de Júlia e, no momento de realização da entrevista, seus pais estavam separados. Sua mãe foi morar em outra cidade e seu pai passou a morar com a sua irmã mais velha e seu irmão de 16 anos. Nessa reordenação, sua irmã acabou assumindo as atribuições domésticas anteriormente desempenhadas pela mãe, tendo de conciliar isso com outras obrigações como, por exemplo, o trabalho e os estudos universitários, e sendo sobrecarregada ao cuidar também da alimentação do irmão: “... aí ela já tem várias coisas para fazer, final de faculdade, (...) aí ela tem que ficar se preocupando com a comida dele, sabe? Só porque ele é menino...”.

A distribuição das tarefas domésticas nas famílias de Carolina e Júlia, assim como na maioria dos lares brasileiros, segue uma linha de divisão sexual do trabalho na qual papéis de gênero são naturalizados por meio de atribuições de trabalhos exclusivos às mulheres (Hillesheim, 2004).

Em pesquisa realizada em comunidades populares, Heilborn (1997) constatou que a cozinha é, dentre os espaços domésticos, um lugar privilegiado e de ocupação destinada quase exclusivamente às mulheres, sendo frequentemente ocupado pela mãe, mesmo se ela também trabalhar fora. Em condições excepcionais, este lugar também pode ser assumido por alguma das filhas, ou seja, por outra mulher. Assim, a autora afirma que as atividades associadas à alimentação da família parecem ser uma responsabilidade supostamente intrínseca às mulheres. Afinal, quando a figura materna está ausente, tal atribuição é transferida a outra mulher, que se encarrega de organizar a alimentação dos demais integrantes da família (Heilborn, 1997).

Isso foi o que ocorreu no caso da família de Júlia após a separação dos pais. A autora também aborda as diferenças de tratamento entre meninos e meninas. E muito embora a pesquisa tenha sido feita há mais de 20 anos, seus resultados são bastante semelhantes aos nossos no que diz respeito à divisão sexual do trabalho doméstico. De acordo com Heilborn (1997), esse trabalho reveste-se de um conteúdo de “obrigação” para as meninas e de “ajuda condicionada à vontade deles” para os meninos. Os meninos parecem ser poupados em função de um maior enfoque e de uma preocupação em relação aos estudos, já que eles são compreendidos como futuros provedores financeiros de seus grupos familiares nos meios populares (Duque-Arrazola, 1997; Heilborn, 1997; Madeira, 1997). Aos meninos é oferecida a possibilidade de realizar algumas atividades da casa apenas eventualmente e sem a mesma “cobrança” e “obrigação” que incide sobre as meninas (Heilborn, 1997).

Não obstante o tempo transcorrido desde a realização dos trabalhos citados, essa realidade parece não ter se alterado e encontra, por exemplo, atualidade no relato de Júlia. Embora ela esteja frequentando um curso de altíssima seletividade e de grande prestígio social, seus familiares ainda atribuem seu sucesso futuro a um possível casamento com um “médico rico”. Júlia relata como essa compreensão aparece nos diálogos familiares: “[...] tem muita noção também lá em casa de tipo: ‘arrume um marido rico’. Até minha sobrinha estava falando esses dias: ‘e aí, titia, já arrumou o seu médico rico?’, eu: ‘não, filha!’”. Por mais que Júlia demonstre sua competência quanto aos estudos, ainda há, por parte de seus familiares, a espera de alguém do sexo masculino que possa lhe proporcionar suporte financeiro. E novamente ela afirma: “... aí, tem muito disso, até na família, nas outras pessoas, nas tias, tem muito essa noção de que se você está bem, é porque casou com uma pessoa rica, é muito isso”.

Observa-se, assim, que o ingresso no ambiente universitário seria para seus familiares como um interstício para o objetivo final “destinado” às mulheres: o matrimônio. Nesta concepção, uma

trajetória bem-sucedida para Júlia não seria obtida por meio da conclusão do curso de Medicina na USP e do estabelecimento de uma carreira profissional sólida, mas sim com um bom casamento que os contatos nesse ambiente acadêmico e social poderiam oferecer. A lógica do homem como provedor financeiro da família afeta também a escolarização das meninas que, muitas vezes, é compreendida pelos familiares como menos importante, visto que a profissão seria necessária, sobretudo, aos homens.

No interior desta lógica, a universidade passa a ser compreendida como local no qual Júlia terá maiores oportunidades de conhecer um companheiro que irá lhe proporcionar segurança financeira. O seu caso mostra de modo emblemático a persistência dessa idealização que subjugava a mulher ao homem condicionando a sua subsistência a um relacionamento conjugal. Mesmo sua trajetória sendo excepcional considerando-se o seu pertencimento social e o fato de ter ingressado em um curso de altíssima seletividade e de grande prestígio, como é a graduação em Medicina em uma universidade pública como a USP, sua família ainda concebe que um futuro bem-sucedido para ela dependerá de um bom casamento.

A concepção social de que, pela via do casamento, a mulher encontrará um provedor financeiro está intrinsecamente associada à ideia de que a mulher deve aprender todas as tarefas domésticas, visto que esta seria a “contrapartida” destinada a elas enquanto o marido trabalha fora de casa. Dessa maneira, as meninas parecem passar por um constante “treinamento” para que saibam lidar com as atividades pelas quais serão “responsáveis”. Isso explica por que tanto Carolina quanto Júlia realizavam trabalho doméstico em suas residências ao passo que seus irmãos não. Em seus relatos fica evidente a responsabilização das mulheres da casa em relação às tarefas domésticas. Aos homens cabe apenas uma “ajuda” em situações pontuais.

A responsabilização das mulheres pelas tarefas domésticas marca a trajetória das meninas desde a mais tenra idade, por meio de ideias difundidas socialmente sobre “coisas de menino e de

menina”, ou seja, tarefas autorizadas para mulheres e desautorizadas para os homens, como vimos no argumento apresentado pela mãe de Júlia para o fato de o irmão não realizar esse tipo de tarefa porque “é coisa de mulher”.

Por meio desse cotidiano repleto de obrigações e atribuições, as meninas internalizam normas e regras relacionadas à “iminência da mulher” (Duque-Arrazola, 1997). De acordo com Louro (2008, p. 18), “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”.

Dessa forma, meninas e meninos são estimulados e ensinados diariamente a agirem de determinada maneira e a assumirem atribuições diferentes, principalmente na esfera da divisão sexual de realização do trabalho doméstico entre os familiares. Juntamente com outras instituições, a família desenvolve um papel fundamental quanto às atribuições e aos papéis desempenhados por meninos e meninas. “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos” (Louro, 2008, p. 18).

Por meio de um movimento dialético de normatização e resistência, tais instituições imbuídas de “ensinar relações de gênero”, nas mais diversas esferas, começam a sofrer tensionamentos que proporcionam novas formas de viver a sexualidade e, por extensão, acabam por ressignificar papéis de gênero (Louro, 2008). Exemplo disso é o posicionamento de Júlia tanto em relação à visão de sua família acerca de casar-se com um “médico rico” quanto à divisão sexual do trabalho doméstico existente em sua casa. Ela opõe-se à ideia familiar de que seria necessário um companheiro a fim de obter segurança financeira. Júlia confia em sua capacidade de alcançar sucesso profissional por conta própria, sem a dependência de um companheiro com esta finalidade. No tocante às tarefas domésticas, ela diz claramente que não concorda com a forma como é realizada a divisão de tarefas em

sua casa. A estudante é bastante crítica quanto à atitude da mãe e também de sua irmã em poupar os irmãos homens quanto à realização dos afazeres domésticos. Assim, observa-se que por mais que exista um processo de naturalização das desigualdades de gênero, há também espaço para o questionamento, a ruptura e a resignificação dessas relações (Louro, 2008).

Os relatos de Carolina e Júlia evidenciam como a desigualdade de gênero esteve presente em suas trajetórias. A assumpção dessas tarefas aliada à necessidade de trabalho remunerado conforme descrito no item anterior faz com que as estudantes entrevistadas tenham sido expostas a duplas ou triplas jornadas de trabalho desde muito cedo. Situação bastante diferente quando comparadas aos seus irmãos homens que, muitas vezes, são poupados da responsabilidade e obrigação de realização dos afazeres da casa. Assim, percebe-se que no caso de universitárias oriundas das camadas populares, as desigualdades sociais somam-se e articulam-se também às desigualdades de gênero trazendo novas e outras dificuldades para elas no já difícil percurso rumo à universidade e, também, na dinâmica do dia a dia como universitária.

Conclusões

Neste capítulo discutimos como as desigualdades de gênero estão presentes nas trajetórias de estudantes mulheres oriundas das camadas populares que ingressaram em uma universidade pública e como elas articulam-se com outras desigualdades como as sociais. Quando se realiza o recorte de gênero, no que diz respeito às pesquisas de estudantes de camadas populares, despontam outras demandas e dificuldades inerentes aos papéis sociais atribuídos às mulheres. Tais atribuições podem operar como fatores que dificultam o acesso ao ensino superior, visto que o tempo de estudos das meninas de camadas populares é dividido com a obrigação da realização das atividades domésticas. Esse talvez seja um dos fatores a contribuir para explicar por que, no caso das

mulheres, as chances de ingresso em vários cursos são menores do que dos homens, como demonstrou a análise estatística realizada por Martins (2019).

Nesta perspectiva, concordamos com Sorj (2004, p. 146) sobre a “necessidade de renegociação do ‘contrato sexual’” que afirma que “a mudança nas relações de gênero tem de começar dentro de casa, tornando mais equilibrada e justa a repartição das tarefas domésticas entre os sexos”. Talvez, para as meninas, a obrigatoriedade da realização dos afazeres domésticos possa se constituir como mais um dos diversos empecilhos com os quais se deparam nos caminhos traçados para buscar aprovação em uma universidade pública.

Embora este trabalho tenha analisado a questão das desigualdades enfrentadas pelas mulheres na educação e no trabalho, é importante também ressaltar a presença de resistências nas vozes de Carolina e Júlia, que, mesmo representando exceções, marcam alguma possibilidade de ruptura das “amarras de gênero” a que estão submetidas as mulheres e, de maneira mais sensível, aquelas provenientes das camadas populares. Afirmar isso, contudo, não significa “romancear” as desigualdades de gênero nem tampouco exaltar questões de mérito individual, mas, sim, procurar entendê-las, por meio da escuta das mulheres, para combatê-las. E, nessa direção, poder contribuir para a formulação de políticas públicas que proporcionem às mulheres condições mais igualitárias de acesso e permanência no ensino superior público e, também, em suas futuras carreiras profissionais.

Sugestões de leitura básica

Ávila, R. C., & Portes, E. A. (2012). A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: Trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 809-832. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011>

- Carvalho, M. P., Loges, T. A., & Senkevics, A. S. (2016). Famílias de setores populares e escolarização: Acompanhamento escolar e planos para o futuro de filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, 24(1), 81-99. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(56), 17-23. <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>
- Martins, L. B. (2019). *Gênero e acesso ao ensino superior: Mulheres das camadas populares na USP* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Piotto, D. C. (2021). Estudantes das camadas populares na USP: Encontros com a desigualdade social. In D. C. Piotto (Org.), *Camadas populares e universidades públicas: Trajetórias e experiências escolares* (pp. 133-166). Pedro & João Editores.

Referências

- Almeida, W. M. (2014). Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na Universidade Pública. In D. C. Piotto (Org.), *Camadas populares e universidades públicas: Trajetórias e experiências escolares* (pp. 239-271). Pedro & João Editores.
- Alves, R. O., & Piotto, D. C. (2011). Estudantes das camadas populares no ensino superior público: Qual a contribuição da escola? *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 81-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100009>
- Andrade, M., Franco, C., & Carvalho, J. P. (2003). Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: Quais as relações? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 77-96. <https://doi.org/10.18222/ae02720032178>
- Arruda, L. (2002). Desvendando desigualdades de oportunidades em ciências e em matemática relacionadas ao gênero do aluno

- uma aplicação de modelagem multinível ao SAEB 99. *Revista Brasileira de Investigação em Educação em Ciências*, 2(3), 84-96. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4136>
- Ávila, R. C., & Portes, E. A. (2012). A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: Trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 809-832. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011>
- Barbosa, L. A. L. (2016). Masculinidades, feminilidades e educação matemática: Análise de gênero sob a ótica discursiva dos docentes matemáticos. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 697-712. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609149400>
- Carvalho, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 554-574. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>
- Carvalho, M. P. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: Articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, 22(1), 247-290. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>
- Carvalho, M. P., Loges, T. A., & Senkevics, A. S. (2016). Famílias de setores populares e escolarização: Acompanhamento escolar e planos para o futuro de filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, 24(406). <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>
- Duque-Arrazola, L. S. (1997). O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In F. R. Madeira. *Quem mandou nascer mulher?* (Cap. 6, pp. 349-402). Rosa dos Tempos.
- Gonçalves, J. M., Filho. (2003). Problemas de método em Psicologia Social: Algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. Cortez.
- Heilborn, M. L. (1997). O traçado da vida: Gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In Madeira, F. R. *Quem mandou nascer mulher?* (pp. 291-342). Rosa dos Tempos.
- Hillesheim, B. (2004). Trabalho doméstico: “O serviço de sempre”. In M. N. Strey, S. T. L Cabeda, & D. R. Prehn, (Orgs.), *Gênero e cultura: Questões contemporâneas* (pp. 39-52). EDIPUCRS.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Mulheres brasileiras na educação e no trabalho*. <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo*. Vozes.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23.
- Madeira, F. R. (1997). A trajetória das meninas dos setores populares: Escola, trabalho ou...reclusão? In F. R. Madeira. *Quem mandou nascer mulher?* (Cap. 2, pp. 49-133). Rosa dos Tempos.
- Martins, L. B. (2019). *Gênero e acesso ao ensino superior: Mulheres das camadas populares na USP* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acesso em 20/02/2023
- Piotto, D. C. (2007). *As exceções e suas regras: Estudantes das camadas populares em uma universidade pública* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Piotto, D. C. (2021) Estudantes das camadas populares na USP: Encontros com a desigualdade social. D. C. Piotto, (Org.), *Camadas populares e universidades públicas: Trajetórias e experiências escolares* (pp. 133-166). Pedro & João Editores.
- Piotto, D. C., & Alves, R. O. (2016). O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: Desviando do ocaso quase por acaso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(2), 139-147. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2896>
- Piotto, D. C., & Nogueira, M. A. (2013). Inclusão vista por dentro: A experiência via Inclusp. *Educação PUCRS*, 36, 373-384. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537>

- Piotto, D. C., & Tetzlaff, I. M. B. (2022). Escolhas ou escolhidos? Estudantes de camadas populares em uma escola técnica federal. *Revista Contexto & Educação*, 37(119). <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.119.13146>
- Plan International Brasil. (2014). *Por ser menina no Brasil [Resumo executivo]: Crescendo entre direitos e violências: Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. http://issuu.com/ongavante/docs/por_ser_menina_resumoexecutivo_2014
- Portes, E. A. (2021). A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: Possibilidades e limites. In D. C. Piotto (Org.), *Camadas populares e universidades públicas: Trajetórias e experiências escolares* (pp. 167-238). Pedro & João Editores.
- Setton, M. G. J. (2005). Um novo capital cultural: Pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, 26(90), 77-105. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004>
- Soares, C. (2008). *A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família* [Paper presentation]. Anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. Associação Brasileira de Estudos Populacionais.
- Sorj, B. (2004). Trabalho, gênero e família: Quais políticas sociais? In T. Godinho, & M. L. da Silveira (Orgs.), *Políticas públicas e igualdade de gênero* (pp. 143-148). Coordenadoria Especial da Mulher.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22, 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 32, 226-237. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>
- Zago, N. (2007). Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais.

In L. P. Paixão, & N. Zago (Orgs.), *Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira* (pp. 128-153). Vozes.

CAPÍTULO 12

PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO DE CARREIRA DE ESTUDANTES E PESQUISADORES

(Pedro Alves Zanoto)

Highlights

- O Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) concedeu mais de 90000 bolsas destinadas ao envio de graduandos e pós-graduandos ao exterior.
- Dentre os objetivos do CsF, consta: investimento “na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para avanço da sociedade do conhecimento”.
- A literatura aponta elementos de desenvolvimento pessoal, profissional e técnico decorrentes da participação no programa.
- Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4 (Educação de Qualidade) e 8 (Trabalho Decente e Crescimento econômico) propostos pela ONU são parcialmente contemplados pelo programa.

Introdução

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) direcionados para a erradicação da pobreza, a proteção do

meio ambiente e estabelecimento da paz e bem-estar globais. No que se refere aos temas de Educação, Trabalho e Carreira, os Objetivos: 4 (Educação de Qualidade) e 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) ocupam lugar de destaque neste capítulo. Ambos ODS são compostos por metas específicas a serem atingidas até 2030, sendo que algumas metas são de importância central para garantir uma força de trabalho técnica e culturalmente preparada para atuação em um mercado de trabalho progressivamente globalizado e mutável. Os dois ODS constituem foco neste estudo reflexivo em decorrência da interface com as experiências associadas ao processo de mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, que se encontram em processo de formação e construção de suas carreiras, visando o trabalho futuro.

A aquisição de habilidades (classes de comportamentos) e competências (desempenho avaliado) relevantes para o trabalho em um mundo pós-crise econômica de 2008, descrito como volátil, incerto, complexo e ambíguo (acrônimo Vuca, no idioma inglês) (Kinsinger & Walch, 2012), é um processo contínuo que se dá desde o início da socialização do indivíduo e segue durante o curso da vida. Para lidar com os desafios do século XXI são requeridas habilidades e competências socioemocionais, cognitivas e técnicas (Banco Mundial, 2018). As cognitivas usualmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida, costumam ser acadêmicas, e viabilizam que os estudantes pensem criticamente. As competências socioemocionais referem-se à capacidade de mobilizar, articular e praticar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo. As competências técnicas se referem ao conhecimento e à experiência, necessários para realizar uma tarefa.

O mundo do trabalho requer competências técnicas e específicas para o exercício de dada profissão ou função e, ao mesmo, tempo requer competências transversais, que podem ser utilizadas em diferentes contextos e cenários, como aponta o Relatório do Projeto Tuning América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007). O referido documento trata da formação integral de

universitários, relacionando-se: saber fazer (dimensão psicomotora), saber ser (dimensão afetiva) e saber o quê e o porquê (dimensão cognitiva). O Projeto Tuning definiu 27 competências necessárias para graduados do ensino superior, que foram classificadas em três grandes grupos: (a) Interpessoal: habilidades individuais e sociais que possibilitam trabalho em equipe interdisciplinar, assertividade e adaptação ao meio ambiente; (b) Instrumental: capacidades, habilidades e competências que se materializam em ferramentas para atingir metas ou objetivos, como capacidade de análise e síntese e de resolução de problema; e (c) Sistêmica: capacidade de avaliar como as partes de um todo interagem. Tais competências abarcam um conjunto de capacidades que, não sendo inatas, são suscetíveis de serem desenvolvidas e construídas com base em motivações internas e oportunidades educacionais.

Para preparar indivíduos para a vida de trabalho, na contemporaneidade, é preciso políticas públicas educacionais inovadoras. Entre as políticas públicas da educação superior, destacam-se as voltadas para mobilidade internacional científico/acadêmica, objeto deste capítulo. O conceito mobilidade internacional compreende desde breves participações em conferências e cursos de curta duração até viagens mais longas para atividades acadêmicas, como pesquisa, ensino e formação (Ackers & Gill, 2008). A experiência dos jovens com a mobilidade internacional possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências mencionadas anteriormente e, portanto, constituem ações relevantes para a formação técnica e cultural. A relevância da mobilidade se amplia no contexto de progressiva integração global, promovendo o desenvolvimento nacional nas áreas de ciência, tecnologia e sociedade (Woicolesco, 2019). São políticas importantes para o desenvolvimento da carreira dos participantes, na perspectiva de ganho individual, e para o desenvolvimento do país, como ganho coletivo na preparação de futuras gerações de trabalhadores multifuncionais, globais e conectados com os avanços de outras nações, outros modos de vida e de produção do conhecimento.

A identificação das vantagens e benefícios para a carreira de pessoas que participaram de processos de mobilidade acadêmica, foi objeto de interesse de diversos autores (Crossman & Clarke, 2010; Dalmolin et al., 2013; Oliveira & Pagliuca, 2012; Potts, 2015; Teichler, 2012). Os referidos autores apontam vantagens como o desenvolvimento pessoal que resulta das vivências em lugares novos, a diversificação profissional com técnicas e equipamentos não disponíveis no país de origem, a colaboração pesquisadores estrangeiros, possibilidades de aprendizagem experiencial, e o desenvolvimento de habilidades transversais (comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e autogestão). Ramos (2018) aponta que a formação de professores no exterior é uma condição chave para avanço da internacionalização, para o estabelecimento de parcerias científicas e possibilidades de intercâmbio, reforçando a noção do desenvolvimento de redes de contatos para pesquisa como um aspecto relevante da mobilidade.

Conforme apontam Llewellyn-Smith e McCabe (2008), processos de mobilidade acadêmica foram substancialmente mais focalizados por formuladores de políticas e pesquisadores nas últimas décadas. Esses processos de mobilidade estudantil no ensino superior, voltados para o envio de estudantes a instituições de prestígio no exterior, são observados com maior intensidade em países em desenvolvimento como Brasil, China, Turquia e México, (Ortiz et al., 2015) do que em outros países.

Neste sentido, o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), objeto deste capítulo, foi uma política pública de grande importância, pois se tratava de uma iniciativa criada pelo Governo Federal Brasileiro (Decreto No. 7.642, 2011), que impulsionou a mobilidade internacional acadêmica no ensino superior brasileiro. Isto se deu pela concessão de recursos financeiros e estabelecimento de relações institucionais, possibilitando que mais de 90.000 estudantes de graduação e pós-graduação realizassem parte ou a totalidade de seu processo de formação no exterior (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2016), caracterizando o maior esforço em âmbito nacional pela internacionalização do

ensino superior brasileiro. Dados compilados pela Capes apontam que o total de investimentos no CsF se aproximou dos R\$15 bilhões (Marques, 2017), justificando o interesse de diversos pesquisadores que tentaram obter indícios dos impactos que os processos de mobilidade internacional tiveram na carreira de acadêmicos brasileiros participantes do programa.

Para fins deste capítulo, adota-se o quadro teórico da Teoria da Psicologia do Trabalho (Duffy et al., 2016; Pires et al., 2020). Esse referencial enfatiza o acesso ao trabalho decente “um trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade” (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2015, p. 27) como a resultante relacional de preditores contextuais (restrições econômicas e experiências de marginalização) e preditores individuais (volição de trabalho e adaptabilidade de carreira). Os preditores contextuais descrevem o status socioeconômico e recursos financeiros (ou a falta desses) e a experiência de marginalização e barreiras de carreira associadas à essa experiência, seja essa marginalização decorrente de classe, raça, sexo, gênero, ou outros marcadores sociais. Quanto mais um indivíduo for objeto de restrições e marginalização, mais ameaçada está sua possibilidade de acessar trabalho decente. Já os preditores individuais representam a percepção de escolha nas tomadas de decisão de carreira apesar das restrições (volição) e a prontidão para lidar com mudanças e desafios previstos ou imprevistos no mundo do trabalho (adaptabilidade). Quanto maiores os níveis de volição e adaptabilidade de um indivíduo, maior a probabilidade de engajamento em um trabalho decente, e essas variáveis tendem a ser negativamente previstas pelas variáveis contextuais (restrição econômica e marginalização). Segundo os referidos autores, a direção e a força do impacto dos preditores contextuais podem ser moderados por três variáveis no nível microindividual: personalidade proativa (disposição individual para tomada de iniciativa), consciência crítica (análise crítica de fatores sociais e estruturais associados à desigualdade) e suporte social (grau em que pessoas se sentem apoiadas pela rede de relacionamentos

próximos). Há ainda uma variável moderadora no nível macrossocial: as condições econômicas (fatores do mercado de trabalho, crescimento/recessão econômica, por exemplo).

Neste quadro teórico, o acesso ao trabalho decente resulta na satisfação das necessidades de sobrevivência, conexão social e autodeterminação, que são expressas pela realização no trabalho e bem-estar. Considerado o alinhamento dos conceitos de trabalho decente, seus preditores e resultados, com temas presentes no ODS 4 e no ODS 8, a Teoria da Psicologia do Trabalho (TPT) é o aporte teórico adotado para discutir os impactos do CsF na carreira daqueles que tomaram parte em processos de mobilidade internacional como bolsistas do programa.

Especificamente em relação à adaptabilidade, Zanoto (2018) realizou uma investigação objetivando analisar a relação da Adaptabilidade de Carreira com a Saliência de Papéis de estudantes bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). O estudo foi conduzido com 501 bolsistas do CsF (435 graduandos e 66 pós-graduandos), e entre os participantes, 63,4% relataram ter realizado atividades de pesquisa (60% de graduandos e 83,6% dos pós-graduandos), 42,3% afirmaram ter feito estágios profissionais (45,3% entre graduandos e 22,7% entre pós-graduandos) e apenas 36,3% (30,8% e 72,7%) reportaram ter participado de congressos e eventos científicos. Análises correlacionais indicaram relações positivas entre a saliência dos papéis de estudante e trabalhador e a adaptabilidade de carreira, sugerindo maior desenvolvimento desse recurso psicossocial em indivíduos com maior engajamento prático, psicológico e valorativo com atividades associadas à carreira.

Ainda em relação a este tema, Zanoto e Melo-Silva (2020) afirmam ter encontrado, embora com tamanhos de efeitos relativamente pequenos, diferenças estatisticamente significantes na Adaptabilidade de Carreira de bolsistas que realizaram ou não as atividades listadas anteriormente, sempre com médias de adaptabilidade superiores dentre aqueles que realizaram essas atividades. As duas evidências, tomadas em conjunto, indicam que

provavelmente nem todos os impactos descritos na literatura tenham sido experimentados igualmente por todos os bolsistas.

Neste contexto, o programa pode ser compreendido como uma política pública capaz de diminuir a influência negativa dos preditores contextuais no acesso ao trabalho decente (especialmente as restrições econômicas), que, também, promove experiências relevantes para o fortalecimento e desenvolvimento dos preditores individuais (especialmente a adaptabilidade de carreira), assim como as variáveis moderadoras do nível microindividual, promovendo acesso ao trabalho decente. Assim, este capítulo objetiva discutir, à luz dos ODS 4 e 8, os impactos observados na formação e na construção da carreira de estudantes de graduação e pós-graduação que participaram do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), com base nas evidências apresentadas por um mapeamento da produção científica publicado no ano de 2022, de autoria de Zago e Bittencourt, reconhecendo a assimetria do aproveitamento de oportunidades e, portanto, de impactos verificados ou não.

Apresentação e discussão da temática

Zago e Bittencourt (2022) mapearam um panorama da produção acadêmica nacional sobre o CsF, realizando uma busca dos textos publicados entre 2011 e 2018 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). As autoras identificaram 34 teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2018, que “abordavam como objeto de estudo o programa Ciência sem Fronteiras”. O recorte temporal escolhido abarca a maior parte da duração do CsF, que foi formalmente extinto em 2017, conforme apontado por Marques (2017). De modo similar, esse foi o período durante o qual foi concedida a maioria das bolsas para estudo no exterior, uma vez que já em 2016, o programa sofreu cortes em larga escala (Martins, 2017).

O presente capítulo apresenta, a seguir, dados referentes ao ano da publicação, instituição de origem do autor, e método usado no desenvolvimento das investigações que compuseram o *corpus*, conforme relatados pelas pesquisadoras Zago e Bittencourt (2022). Estes dados são brevemente discutidos pelo autor, em um esforço para estabelecer o cenário da produção sobre o CsF. Posteriormente, são apresentados os impactos na vida e carreira dos participantes do CsF, conforme relatados por Zago e Bittencourt (2022). Estes impactos estão organizados pelo autor em cinco eixos temáticos, e discutidos à luz da TPT e dos ODS 4 e 8.

Caracterização da produção sobre o CsF

Segundo Zago e Bitterncourt (2022), mais da metade (58%) da produção sobre o programa foi publicada entre 2015 e 2016. Os anos de 2017 e 2018 somam 33% da produção, enquanto os anos de 2012, 2013 e 2014 concentram, somados, 9% da produção mapeada. Estes dados provavelmente refletem o período da duração de um projeto de pesquisa de pós-graduação, com as publicações ocorrendo entre um e quatro anos após o início de um projeto, e demonstram o crescimento e a diminuição da atenção de pesquisadores ao programa, conforme o objeto de estudo (CsF) se projeta socialmente. Pouquíssimo se publicou nos três primeiros anos do recorte, nos quais o programa estava se estabelecendo e acelerando. No biênio seguinte, há uma explosão de publicações, refletindo o interesse da sociedade, dos pesquisadores e a relevância da produção de conhecimento sistematizado sobre o programa CsF. No biênio final do período analisado, observa-se diminuição no ritmo das publicações, com uma possível conexão temporal ao desmonte dessa política pública.

Quanto à instituição à qual se filiava o autor de cada publicação, observa-se predomínio das instituições públicas, com 30 dos trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação de instituições federais e estaduais, e quatro em faculdades privadas. Esse padrão reflete os achados de Cross et al. (2016), que

indicam que as faculdades públicas são as principais responsáveis pela produção científica nacional, e que nenhuma faculdade privada figura entre as 39 instituições de pesquisa de maior performance no país.

Em relação à metodologia adotada pelos autores das produções levantadas, Zago e Bittencourt (2022) descrevem que todas as pesquisas se valeram de pelo menos dois métodos. A pesquisa bibliográfica foi adotada por 25 estudos, métodos quantitativos foram aplicados em 24 investigações, 21 projetos se fizeram valer da pesquisa documental, caracterizando as abordagens mais utilizadas. Os métodos menos utilizados nos estudos foram: pesquisa exploratória (3 ocorrências), pesquisa quantitativa (2) e estudo de caso (1). Dada a natureza do objeto de estudo, uma política pública, é compreensível a valorização de métodos que: avaliem a produção existente, analisem os documentos que regem a execução de um programa em escala nacional, e investiguem os sentidos produzidos por sujeitos que participaram do CsF. A pouca utilização de métodos quantitativos pode refletir a inexistência ou desconhecimento de instrumentos que avaliem variáveis relevantes para o contexto, ou o pouco investimento de pesquisadores da área em modelos quantitativos.

Impactos do CsF na carreira dos bolsistas

Zago e Bittencourt (2022) descrevem 22 contribuições para a formação e construção da carreira dos bolsistas participantes do CsF identificadas nos trabalhos analisados. São apresentadas a seguir, as metas que compõem o ODS 4 que serão relevantes para a discussão das contribuições destacadas pelas autoras: (a) meta 4.4 – (...) aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo–; e (b) meta 4.c – (...) aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores (...). São destacadas,

também, as metas relevantes do ODS 8: (a) meta 8.2 –atingir níveis mais elevados de produtividade das economias por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação (...)– e (b) meta 8.8 –Proteger os direitos trabalhistas e promover ambientes de trabalho seguros e protegidos para todos os trabalhadores, incluindo os trabalhadores migrantes (...). Para os fins deste capítulo, as contribuições específicas do CsF para a carreira e a formação dos bolsistas são organizadas, a seguir, em cinco eixos temáticos (Impactos na Formação, Impactos na Construção de Carreira, Impactos Institucionais Impactos decorrentes da Experiência e Impactos na Vida Pessoal) e, conseqüentemente, avaliadas à luz da Teoria da Psicologia do Trabalho (TPT) (Duffy et al., 2016), dos ODS 4 e 8 e suas metas específicas e das habilidades e competências requeridas na universidade e no mundo do trabalho.

Impactos na Formação

As contribuições reunidas neste eixo descrevem conhecimentos e habilidades que foram desenvolvidos pelos bolsistas do CsF durante a mobilidade internacional: aperfeiçoamento de conhecimentos técnico-científicos; aprimoramento do senso crítico; contato com tecnologias e laboratórios; e conhecimento de métodos de ensino diferenciados. Este eixo dialoga diretamente com a meta 4.4, pois fomentar o desenvolvimento do senso crítico e de conhecimentos técnicos, científicos e sobre novas tecnologias é essencial para formar uma força de trabalho capaz de atuar em um mundo em constante avanço e mudança. Este mesmo raciocínio sustenta a noção de que as contribuições para a *formação* também se associam à meta 8.2, promovendo a produtividade pela diversificação e modernização tecnológica através da mobilidade internacional de estudantes brasileiros.

Complementarmente, a meta 4.c –aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores– é parcialmente

contemplada, sendo destacado o contato com métodos pedagógicos diferenciados. Há que se considerar que um contingente relevante de bolsistas do programa pode vir a atuar na docência, pelo considerável volume de alunos de pós-graduação de todas as áreas, e alunos de graduação de cursos associados à docência no ensino fundamental e médio, como Física, Matemática, Química e Biologia. Observa-se que, competências cognitivas e técnicas são desenvolvidas para formação profissional, a pesquisa e a docência, assim como as competências transversais do tipo instrumental.

Em relação ao trabalho decente, o acesso ao aprendizado e aperfeiçoamento no exterior é, para a maior parte da população brasileira, economicamente inviável. Neste contexto, o CsF foi uma estratégia que diminuiu o impacto das restrições econômicas para esta modalidade de formação. Além disso, um dos impactos literalmente descreve o “aprimoramento do senso crítico”, sendo a consciência crítica uma das variáveis moderadoras no modelo da TPT. Embora a TPT especifique a capacidade de crítica a fatores social e estruturais relacionado à desigualdade, o desenvolvimento geral da habilidade de fazer análises críticas potencialmente está associado. Assim, destaca-se que os impactos na *Formação* dos bolsistas ocasionados pelo CsF favorecem oportunidades de acesso ao trabalho decente.

Impactos na Construção da Carreira

As contribuições reunidas neste eixo de análise mostram benefícios associados à carreira prospectiva ou presente dos bolsistas do CsF, que se deram em virtude da sua mobilidade internacional: formação acadêmica em instituições de excelência; oportunidades de empregabilidade; enriquecimento curricular; envolvimento com a ciência. Este eixo apresenta uma interface considerável com a meta 4.4, especialmente quando tomada a construção de *trabalho decente* adotada por Duffy et al. (2016), que implica variáveis contextuais e psicológicas no acesso ao *trabalho decente*. Os benefícios relatados na área de carreira decorrentes do

CsF são argumentavelmente regulados por *restrições econômicas*, descritas por estes autores como as limitações de possibilidades e de acesso a oportunidades em função do *status* socioeconômico de um indivíduo.

Em uma sociedade marcada por processos excludentes economicamente mediados, uma política pública da dimensão do CsF oferta a possibilidade de experiências associadas ao avanço na carreira que poderiam não estar presentes anteriormente. É exatamente esta facilitação de acesso ao *trabalho decente* que posiciona o CsF como uma possível ferramenta para atingir a meta 8.8, protegendo trabalhadores por sua inserção em posições não precarizadas. Observa-se que tal vivência possibilita o desenvolvimento de competências socioemocionais e transversais.

Impactos Institucionais

As contribuições destacadas neste eixo representam vantagens pela construção de vínculos por parte do bolsista e sua instituição de origem com pesquisadores e instituições no exterior: maior visibilidade da instituição de origem; expansão da internacionalização; assinatura de novos convênios com as instituições estrangeiras; possibilidade de redes de contato (*networking*). A facilitação de processos de mobilidade e colaboração com pesquisadores, estrangeiros representada por estas contribuições, aumenta a possibilidade de processos de mobilidade futuros, colaborando com a consecução das metas 4.4. e 4.c. Este *círculo virtuoso* de formação no exterior e criação de novas redes e vínculos institucionais, promovendo uma força de trabalho adequadamente formada, por sua vez, pode promover produtividade, inovação e modernização tecnológica, se aproximando da meta 8.2. Este eixo temático mostra ganhos com as parcerias institucionais, para a universidade e futuros bolsistas de diferentes programas.

É possível argumentar que estes impactos *Institucionais* promovam, de certa maneira, a diminuição das experiências de

marginalização em um nível organizacional: laboratórios, centros de pesquisa e instituições de ensino superior brasileiros previamente pouco celebrados passam a experimentar maior prestígio e possibilidade de colaboração internacional. Este processo facilitaria que futuros alunos vinculados a essas instituições pudessem passar por processos de mobilidade internacional, promovendo maior probabilidade de acesso ao trabalho decente.

Impactos decorrentes da Experiência

As contribuições relatadas nesse eixo são relativas a experiências vividas pelos bolsistas do CsF que ocorreram diretamente em função de sua participação em um processo mobilidade internacional: realização de uma viagem internacional; fluência em língua estrangeira; troca de experiências com professores e coordenadores de outras instituições; oportunidade de estágio em empresas renomadas. O desenvolvimento de habilidades relevantes para o trabalho no mundo moderno decorrente das experiências vividas por pesquisadores e profissionais em formação durante a mobilidade internacional, posiciona as contribuições deste eixo como colaboradoras nas metas 4.4 e 4.c. A aquisição de fluência linguística e a vivência de dinâmicas profissionais e de aprendizagem que dificilmente seriam reproduzidas no Brasil preparam profissionais e futuros docentes, que por sua vez, se tornam peças estratégicas em um projeto nacional de maior produtividade, conforme a meta 8.2. Observa-se que a experiência vivida é facilitadora para o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, assim como as competências transversais dos tipos interpessoal e sistêmica.

Novamente, as restrições econômicas são centrais para a compreensão dos impactos *Experienciais*. Para a maioria dos estudantes de graduação brasileiros, viajar para o exterior, passar por estágios profissionais em empresas e instituições educacionais estrangeiras, conversar com pesquisadores de referência, e obter

fluência por imersão em outra língua e cultura são experiências que sem o CsF seriam inacessíveis. Uma vez considerados os procedimentos institucionais, organizacionais, formais e legais que antecedem essas vivências, elas se tornam ainda menos prováveis na ausência do programa.

Impactos na Vida Pessoal

As contribuições agrupadas nesse eixo são relativas ao amadurecimento individual identificado nos bolsistas do CsF: aumento da motivação, maturidade e responsabilidade; enriquecimento cultural; crescimento pessoal. As habilidades de autogerenciamento e a aquisição de uma perspectiva cultural mais plural são aspectos centrais para uma força de trabalho capaz de atuar de forma saudável, produtiva e interconectada no século XXI. Assim, as contribuições deste eixo se aproximam de forma muito clara da meta 4.4.

Considerando o perfil dos participantes do CsF e o potencial envolvimento de uma parcela considerável na educação, a meta 4.c também é alcançada com o programa. Finalmente, o desenvolvimento pessoal descrito pode se traduzir em um maior cuidado com aqueles ao redor, especificamente na esfera trabalhista, associando as contribuições deste eixo com a meta 8.8. Observa-se ganho do bolsista no desenvolvimento de competências socioemocionais, assim como as competências transversais do tipo interpessoal, predominantemente, ainda que as demais possam ser observadas.

No que se refere ao acesso ao trabalho decente, é possível traçar um paralelo entre os impactos relatados pelos bolsistas de aumento da motivação, responsabilidade e maturidade, e a personalidade proativa, elemento moderador no modelo da TPT. Embora não haja uma transposição perfeita entre esses elementos, argumenta-se a favor de uma relação positiva entre os constructos. Similarmente, a volição de trabalho também pode se beneficiar do desenvolvimento pessoal descrito pelos bolsistas, aumentando a

percepção de escolha nas tomadas de decisão em relação ao trabalho em um contexto de enfrentamento de barreiras.

Conclusões

Este capítulo objetivou ampliar a compreensão dos possíveis benefícios que um processo de mobilidade internacional pode ter na carreira de indivíduos. Assim, conclui-se que há um aumento da probabilidade de acesso ao trabalho decente, e que experiências deste tipo contituem um terreno fértil para o desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para o mundo do trabalho no século XXI. Deste modo, recomenda-se que intervenções de carreira voltadas para universitários estimulem a mobilidade internacional, via programas das universidades, das agências de fomento e de instituições da sociedade civil.

A categorização das contribuições mapeadas por Zago e Bittencourt (2022) mostra uma multiplicidade de oportunidades acadêmicas e profissionais criadas pelo CsF, assim como situações de desenvolvimento de diversas habilidades e competências transversais. Embora os eixos “*Impactos na Formação;*” e “*Impactos na Construção da Carreira*” estejam bastante ligados à educação acadêmica formal, o segundo remete especificamente às questões socioculturais da construção da própria carreira, ou da percepção de terceiros sobre ela. Por sua vez, o eixo *Impactos Institucionais* se refere a benefícios que serão mais adequadamente desfrutados por terceiros, embora sejam construídos essencialmente pelos contatos estabelecidos pelo bolsista e sua instituição de origem. Os eixos de *Impactos resultantes da Experiência e Impactos Pessoais* se aproximam bastante por representarem mudanças na vida do indivíduo. No primeiro, o *locus* das mudanças é externo, e no segundo, é interno.

Consideradas estas diversas oportunidades, retoma-se a crítica colocada por Zanoto (2018) quanto à relativamente baixa taxa de envolvimento de bolsistas do programa em atividades associadas à formação e carreira, que levanta uma nova questão: teriam sido as oportunidades associadas à *Impactos Institucionais*,

Experienciais e Pessoais, igualmente pouco aproveitadas por uma parcela relevante dos bolsistas do programa? É possível que sim, enquanto outros aproveitaram intensamente conhecendo multiplicidades de culturas e experiências. Assim, dadas as múltiplas contribuições do programa CsF identificadas, e suas associações com alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela Agenda 2030 da ONU, conclui-se que o programa uma política pública de sucesso na área de educação e carreira. O programa destinou um volume considerável de recursos para a internacionalização do ensino superior brasileiro, disponibilizou oportunidades únicas para seus participantes, e configurou o maior esforço nacional de mobilidade acadêmica internacional, que rendeu frutos individuais para aqueles que tomaram parte dele e, também, para suas instituições de origem no país. Quando consideradas as análises específicas referentes aos impactos *Institucionais* e *Experienciais*, tais impactos se estenderiam para além dessas pessoas, beneficiando também membros de suas instituições de origem no Brasil.

Considerados estes argumentos, o CsF não está livre de críticas. Zago e Bittencourt (2022) construíram a partir do *corpus* de estudos mapeados uma lista de alterações para uma melhor execução dessa política no futuro. Melhorias na seleção de candidatos, ações de preparação para a mobilidade, monitoramento do desempenho do bolsista no exterior, avaliações qualitativas e quantitativas do programa em si, melhor estruturação orçamentária, redução da burocracia e melhora na comunicação entre órgãos nacionais responsáveis pelo programa e parceiros no exterior são algumas das principais sugestões apresentadas na produção acadêmica nacional.

Propõe-se então uma nova versão do CsF, mais bem planejada e executada, que exija contrapartes mais claras e rigorosas de seus participantes, dentro de um orçamento devidamente planejado e alocado. Uma consecução exitosa de um programa melhor estruturado teria potencial para aproximar o país das metas estabelecidas pelos ODS 4 e 8, ainda que, em virtude do estado de

desarranjo que se encontra a nação, investimentos em áreas básicas como erradicação da pobreza extrema e insegurança alimentar serão prioritárias em relação à internacionalização do ensino superior. De qualquer modo, não se pode esquecer o impacto que o CsF causou na sociedade brasileira e na vida e carreira de seus bolsistas, e que investir na educação superior gera benefícios para toda a sociedade na era do conhecimento. É nos laboratórios de pesquisas básicas e sociais aplicadas que serão encontradas as soluções para os complexos problemas do país e para a formação trabalhadores qualificados para o trabalho decente e sustentável no século XXI.

Sugestões de leitura básica

- Marques, F. (2017). Experiência encerrada. *Revista Pesquisa Fapesp*, 256, 27-29. <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/>
- Pires, F. M., Ribeiro, M. A., & Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalho: Uma perspectiva inclusiva para orientação de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 203-214. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v21n2/a08v21n2.pdf>
- Woicolesco, V. G. (2019). Estratégias para um modelo integral de internacionalização. In M. Morosini (Org.), *Guia para a internacionalização universitária*. EdiPUCRS.
- Zago, P. S., & Bittencourt, Z. A. (2022). Internacionalização da educação superior: Um estado de conhecimento sobre o programa Ciência sem Fronteiras. *Educação Por Escrito*, 13(1), e36989-e36989.
- Zanoto, P. A. (2018). *Adaptabilidade de carreira e saliência de papéis de bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.

Referências

- Ackers, S. H. L., & Gill, B. (2008). *Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging european union*. Edward Elgar.
- Banco Mundial. (2018). *Competências e empregos: Uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas (português)*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/Síntese-de-constatações-conclusões-e-recomendações-de-políticas>
- Beneitone, P., Esquentini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning América Latina 2004-2007. Universidade de Deusto. http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2016). *Ciência sem fronteiras*. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>
- Cross, D., Thomson, S., & Sinclair, A. (2016). *Research in Brazil*. Clarivate Analytics. <https://observatoriodoconhecimento.org.br/wp-content/uploads/2019/04/04-Research-in-Brazil.pdf>
- Crossman, J., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613. <https://doi.org/10.1007/S10734-009-9268-Z>
- Dalmolin, I. S., Pereira, E. R., Silva, R. M. C. R. A., Gouveia, M. J. B., & Sardinheiro, J. J. (2013). Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de crescimento pessoal e científico. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(3), 442-447. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300021>
- Decreto No. 7.642. (2011, 13 de dezembro). Institui o programa Ciência sem Fronteiras. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7642&ano=2011&ato=b76IzYU9UMVpWTb73>

- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology, 63*(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Kinsinger, P., & Walch, K. (2012). *Living and leading in a VUCA world*. Thunderbird School of Global Management.
- Llewellyn-Smith C., & McCabe, V. S. (2008). What is the attraction for exchange students: The host destination or host university? Empirical evidence from a study of an Australian University. *International Journal of Tourism Research, 10*, 593 -607. <https://doi.org/10.1002/jtr.692>
- Marques, F. (2017). Experiência encerrada. *Revista Pesquisa Fapesp, 256*, 27-29. <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/>
- Martins, R. (2017). O corte do Ciência Sem Fronteiras em números. *Exame*. <https://exame.com/brasil/o-corte-do-ciencia-sem-fronteiras-em-numeros/>
- Oliveira, M. G., & Pagliuca, L. M. F. (2012). Programa de mobilidade acadêmica internacional em enfermagem: relato de experiência. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 33*(1), 195-198.
- Organização Internacional do Trabalho. (2015). *Uma década de promoção do trabalho decente no Brasil: Uma estratégia de ação baseada no diálogo social*. https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/oit-no-brasil/WCMS_467352/lang--pt/index.htm
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando o nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- Ortiz, A., Chang, L., & Fang, Y. (2015). International student mobility trends 2015: An economic perspective. <http://wenr.wes.org/2015/02/international-student-mobility-trends-2015-an-economicperspective/>
- Pires, F. M., Ribeiro, M. A., & Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalhar: Uma perspectiva inclusiva para orientação de carreira. *Revista Brasileira de Orientação*

- Profissional*, 21(2), 203-214. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v21n2/a08v21n2.pdf>
- Potts, D. (2015). Understanding the early career benefits of learning abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 441-459. <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>
- Ramos, M. Y. (2018). Internacionalização da pós-graduação no Brasil: Lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201706161579>
- Teichler, U. (2012). International student mobility in Europe in the context of the Bologna process. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1). <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.34>
- Woicolesco, V. G. (2019). Estratégias para um modelo integral de internacionalização. In M. Morosini (Org.), *Guia para a Internacionalização Universitária*. EdiPUCRS.
- Zago, P. S., & Bittencourt, Z. A. (2022). Internacionalização da educação superior: Um estado de conhecimento sobre o programa Ciência sem Fronteiras. *Educação Por Escrito*, 13(1), e36989-e36989.
- Zanoto, P. A. (2018). *Adaptabilidade de carreira e saliência de papéis de bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Zanoto, P. A., & Melo-Silva, L. L. (2020) A mobilidade acadêmica internacional promove a adaptabilidade de carreira? In M. C. P. Lassance, & R. A. M. Ambiel (Orgs.), *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e carreira* (pp. 118-124). ABOP.

CAPÍTULO 13

PREPARAÇÃO PARA A TRANSIÇÃO UNIVERSIDADE-TRABALHO: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO DE CARREIRA

(Marina Cardoso de Oliveira, Eduarda Sidney Rodrigues da Cunha, Lucy Leal Melo-Silva e Maria do Céu Taveira)

Highlights

- Transitar da universidade para o mundo de trabalho é uma tarefa de desenvolvimento de carreira particularmente desafiadora.
- Preparar jovens e adultos para transitar do sistema educacional para o mercado de trabalho é uma demanda social contemporânea.
- Planejar serviços de carreira para estudantes em transição da universidade para o trabalho requer considerar o contexto das pessoas e dos grupos ao qual as intervenções se direcionam.
- Participar de uma intervenção de carreira com foco na preparação para a transição universidade-trabalho melhorou indicadores de preocupação com o futuro e curiosidade.
- A estrutura da oficina de preparação para a transição universidade-trabalho do Programa Oriente-se pode ser útil como referência no planejamento de intervenções de carreira no ensino superior.

Introdução

Nas duas primeiras décadas dos anos 2000, os modos de viver e trabalhar se transformaram consideravelmente, resultado de uma combinação de fatores, como, por exemplo, a rápida automação e digitalização do trabalho, a precarização das condições trabalhistas e o avanço do ultraliberalismo econômico (Ribeiro et al., 2019). As transformações em curso sinalizam a insustentabilidade do estilo de vida da sociedade Antropocena⁸, no presente, e para as gerações futuras (Ribeiro et al., 2022).

Assim, no início dos anos 2020, observa-se a necessidade premente de coordenar esforços para garantir o bem-estar humano, a erradicação da pobreza, o crescimento econômico inclusivo, a justiça global, a igualdade de gênero e a preservação dos ecossistemas (“Transformando nosso mundo”, 2015; United Nations [UN], 2014). A urgência de mudanças nos padrões da ação humana no planeta, em especial em relação às formas de viver e produzir, requer uma agenda de educação para o trabalho renovada, ousada e ambiciosa e que não deixe ninguém para trás (Fórum Mundial de Educação [FME], 2015).

Considerando o crescimento das desigualdades sociais e os efeitos da crise climática em todo o mundo, profissionais e pesquisadores do campo da educação, e da orientação e aconselhamento de carreira são convocados/os a colaborar com a construção de uma sociedade sustentável, na qual todas/os tenham acesso ao emprego e ao trabalho decente com proteção social (Müller et al., 2022). Nesse contexto, preparar jovens e adultos no desenvolvimento de habilidades para o trabalho, formal ou informal, emprego assalariado ou empreendedorismo, se enquadra no rol de intervenções de carreira com potencial para contribuir

⁸ O Antropoceno se refere à Era sincrônica, à modernidade urbano-industrial. Representa o período mais recente da história do Planeta, em que a espécie humana é força impulsionadora da degradação ambiental e vetor de ações que são catalisadoras de uma provável catástrofe ecológica (Alves, 2020).

com os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda ONU 2030 (Ribeiro et al., 2022).

Em uma sociedade em que a morfologia do trabalho e das carreiras se transformam exponencialmente, gerando incertezas, estudantes em transição para o trabalho precisam ser orientados a refletirem sobre a “construção de si como cidadão do século XXI, com necessidades de adaptação contínua, ressignificação identitária e adoção de novos estilos de vida para manter a trabalhabilidade e a sustentabilidade da vida em sociedade” (Oliveira et al., 2021, p. 108). Para tal, serviços de carreira devem ser oferecidos nos diferentes níveis educacionais buscando orientar e preparar os estudantes para responderem às demandas para a transição em cada nível de formação (Oliveira, Melo-Silva, et al., 2020).

No contexto da educação superior, ingressar e concluir os estudos e, posteriormente, se inserir no mercado de trabalho, em ocupações compatíveis com a formação, tem-se tornado particularmente difícil. Tem crescido o número de egressos do ensino superior que trabalham em empregos temporários e precários, caracterizados pela instabilidade, pela falta de proteção jurídica e social e por oportunidades limitadas de progressão na carreira. Como consequência, pessoas recém-graduadas tendem a iniciar sua inserção profissional, aceitando trabalhos menos satisfatórios e vivenciando múltiplos períodos de desemprego e subemprego, antes de conquistarem cargos adequados à formação de nível superior (Martins & Rocha-de-Oliveira, 2017; Nora, 2017).

Além disso, dificuldades de adaptação à cultura organizacional, pouca experiência profissional e expectativas irrealistas em relação ao papel de trabalhador continuam a constituir algumas dificuldades enfrentadas pelas pessoas recém-formadas durante a transição universidade-trabalho (Wendlandt & Rochlen, 2008). Por isso, para se alcançar sucesso nesta importante transição de carreira, além de considerar os múltiplos marcadores das desigualdades sociais, é preciso articular um conjunto de características pessoais e contextuais diversas, como, por exemplo,

a adaptabilidade de carreira, a identidade profissional, o pensamento crítico e o suporte social (Masdonati et al., 2022).

Os serviços de educação, orientação e aconselhamento de carreira podem abordar temáticas diversas que contribuam com a integração, adaptação e desempenho acadêmico/profissional dos estudantes, com o processamento das escolhas e com a elaboração de expectativas realistas sobre a transição para o trabalho (Melo-Silva et al., no prelo). As intervenções podem ser propostas em diversos formatos, tais como atendimentos individuais e em grupo, oficinas, palestras, *workshops*, visitas técnicas, programas de mentoria e tutoria (Oliveira et al., 2021).

Com o intuito de subsidiar práticas de orientação de carreira contextualizadas às demandas de estudantes universitários em transição para o trabalho, este capítulo objetiva: (a) apresentar a fundamentação teórica e a estrutura de uma oficina de preparação para a transição universidade-trabalho; e (b) relatar os resultados qualitativos e quantitativos alcançados. A seguir o capítulo se organiza em dois eixos temáticos em atendimento aos objetivos.

Fundamentação teórica e estrutura de uma oficina de preparação para a transição universidade-trabalho

A oficina de preparação para a transição universidade-trabalho, apresentada neste capítulo, compõe o conjunto de intervenções de carreira do Programa Oriente-se. O Programa Oriente-se é um serviço de orientação acadêmica e de carreira oferecido pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que disponibiliza para as/os estudantes três modalidades de oficinas com foco na integração acadêmica (Oliveira, Rodrigues, et al., 2020), na adaptação acadêmica (Barbosa et al., 2018), e na preparação para a transição universidade-trabalho, que é objeto deste capítulo.

O objetivo da oficina de preparação para a transição universidade-trabalho foi criar um espaço coletivo para que

estudantes do último ano da graduação pudessem compartilhar suas vivências e expectativas sobre o futuro profissional e o sucesso na carreira, além de favorecer a discussão sobre recursos psicossociais úteis para enfrentar a transição para o trabalho.

O modelo teórico da Construção da Vida ou *Life Design*, em inglês (Savickas et al., 2009), serviu como inspiração para o delineamento das atividades e para a análise dos resultados alcançados. Esse referencial da Psicologia Vocacional parte do princípio de que as pessoas precisam desenvolver um conjunto de recursos psicossociais para se adaptarem às inúmeras transições de carreira que acontecerão no decorrer da vida, sem perder o sentido de si e de sua identidade social (Savickas, 2012). De acordo com Savickas et al. (2009), para se adotar o modelo do *Life Design* como guia de planejamento de intervenções de carreira, é necessário transcender noções tradicionais de personalidade por identidade; de maturidade por adaptabilidade; de escores (testes) por histórias de vida; e de decisão de carreira por intencionalidade. Assim, são conceitos-chave do modelo do *Life Design*: identidade, adaptabilidade, narrabilidade e intencionalidade (Savickas, 2012).

A *identidade de carreira* refere-se ao modo como as pessoas pensam sobre si mesmas, conectando o trabalho e os diversos papéis sociais que desempenham, superando a ideia estática de personalidade. No contexto da transição para o trabalho, ocorrem mudanças significativas nos papéis, nos contextos e na identidade. O papel de estudante deve abrir espaço para a construção da identidade profissional. Ser reconhecido e se ver como profissional é um dos indicadores de sucesso na transição universidade-trabalho (Oliveira et al., 2019).

O conceito de *adaptabilidade de carreira* refere-se à prontidão da pessoa, bem como aos recursos que utiliza para enfrentar tarefas do desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais. A adaptabilidade articula quatro dimensões: preocupação com a carreira (*concern*), controle (*control*), curiosidade (*curiosity*), e confiança (*confidence*). Pessoas com recursos de adaptabilidade de carreira são aquelas que se preocupam com o

futuro, que buscam aumentar o controle pessoal na realização das tarefas da vida; que demonstram curiosidade em explorar “eus” possíveis e cenários futuros, e que possuem confiança para perseguir suas aspirações (Savickas et al., 2009).

Já a *narrabilidade* e a *intencionalidade* se amparam nos pressupostos de que a vida e a carreira são construídas por pequenas histórias que, articuladas, constroem a identidade e desenham as oportunidades de ação intencional no mundo concreto (Savickas, 2012). Ao contar suas histórias de vida, pessoas em transição para o trabalho, podem antecipar situações e construir narrativas orientadas para o futuro, desenhadas no formato de intenções, que direcionam os comportamentos de engajamento com a carreira e diminuem as ansiedades e angústias típicas (Postigo & Oliveira, 2015).

Partindo do quadro de referência, citado anteriormente, delineou-se a estrutura da Oficina de Preparação para a Transição Universidade-trabalho do Programa Oriente-se, com atividades que buscaram favorecer a narrabilidade, a identidade, a intencionalidade e a adaptabilidade de carreira. Além das atividades previstas para cada encontro, foi solicitado aos participantes que realizassem tarefas extra encontro, visando incentivar a reflexividade. A Tabela 1 apresenta, com detalhe, a estrutura da oficina.

Tabela 1

Estrutura da Oficina de Preparação para a Transição Universidade-Trabalho do Programa Oriente-se

| Encontros/ Temas | Objetivos | Técnicas |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encontro 1 Apresentação, regras de funcionamento do grupo e avaliação pré- teste | Conhecer os participantes e suas expectativas; construir regras de funcionamento do grupo | Apresentação e análise de expectativas Tarefa para Casa: Técnica Gosto e Faço (Lucchiari, 1993), adaptada para o curso. |
| Encontro 2 Trajetória de vida | Refletir sobre a história de vida | Discussão da Tarefa para Casa Técnica Linha da vida, inspirada na Viagem no Tempo (Lucchiari, 1993) Tarefa para Casa: Meus critérios para a escolha profissional (Neiva, 2016) |
| Encontro 3 Identidade profissional e processos seletivos | Refletir sobre identidade profissional; preparar currículos e para participar de processos seletivos | Discussão da Tarefa para Casa Criação de um anúncio de classificados e debate orientado; Atividade guiada para a construção de currículo e orientações sobre processos seletivos Tarefa para Casa: Listar lugares para entregar currículo presencial e <i>online</i> |
| Encontro 4 Mercado de trabalho e trajetórias de carreira | Dialogar sobre o mercado de trabalho e trajetórias de carreira não- lineares | Discussão da Tarefa para Casa Técnica de Coconstrução sobre pontos positivos e negativos do mercado de trabalho Tarefa de Casa: Escolher uma pessoa como referência de sucesso na carreira |
| Encontro 5 Sucesso na Carreira | Discutir sobre os sentidos do sucesso na carreira e | Discussão da Tarefa de Casa Escrever três intenções de carreira (curto, médio e longo prazo) e planos de ação |

| | | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | favorecer a construção de intenções de carreira e planos de ação. | Dinâmica do Milho de Pipoca ⁹ (elaborado pelas autoras). Tarefa para Casa: Listar imprevistos que podem acontecer e impactar na implementação das intenções de carreira |
| Encontro 6 Rede de Apoio | Mapear a rede de apoio; refletir sobre estágios e tarefas do desenvolvimento de carreira ao longo da vida | Discussão da Tarefa de Casa Desenho da rede de apoio e identificação do tipo de suporte oferecido Apresentar e debater as ideias do Modelo Arco Íris de Carreira de D. Super (Oliveira et al., 2012) Tarefa para Casa: Autoavaliação de atitudes e comportamentos de exploração de carreira (elaborado pelas autoras) ver Apêndice |
| Encontro 7 Adaptabilidade de Carreira | Estimular a curiosidade e orientação de futuro | Discussão da Tarefa para Casa Dinâmica: Viagem a um dia no futuro (Lucchiari, 1993) |
| Encontro 8 Avaliação final Processo | Avaliar os resultados do processo | Técnica da carta de despedida (Lucchiari, 1993) Avaliação do processo e seus aprendizados |

Fonte: Elaborada pelos autores

⁹ Dinâmica do Milho de Pipoca: Objetiva abordar os diferentes sentidos do sucesso, em especial na sua dimensão processual e dinâmica. Para incentivar reflexões três milhos de pipoca são entregues para cada participante. A seguir é feita a leitura da frase introdutória da crônica de Rubem Alves (Alves, 2012) intitulada A Pipoca: “A transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande transformação pela qual devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser.” Na sequência, solicitam-se aos participantes que falem sobre os potenciais guardados dentro do milho ainda não estourado, e que imaginem três modos de vida diferentes que poderiam emergir de seus milhos “Quem eu também poderia ser, se fosse diferente do que sou?”

Em síntese, o delineamento da oficina de preparação para a transição universidade-trabalho do Programa Oriente-se estruturou-se em oito encontros, com temas e objetivos específicos. O primeiro encontro foi para a apresentação dos participantes e a análise de suas expectativas. Para o segundo encontro, buscou proporcionar aos estudantes a reflexão sobre suas histórias de vida e a construção da carreira. O terceiro encontro abordou a identidade profissional e os processos seletivos para colocação no emprego. Na sequência, a partir das reflexões efetuadas, iniciou-se uma atividade guiada para a elaboração de currículo e dicas para participar de processos seletivos. Como tarefa para casa foi solicitado aos estudantes que listassem lugares úteis para deixar currículos de forma presencial e digital, e pesquisassem sobre o funcionamento da plataforma *LinkedIn*.

O quarto, quinto e sexto encontros abordaram temáticas interconectadas sobre mercado de trabalho, trajetórias de carreira não-lineares, sucesso na carreira e mapeamento da rede de apoio. Como tarefas para casa, foi solicitado aos estudantes que identificassem pessoas referência de sucesso, que listassem imprevistos que pudessem interferir na implementação das intenções de carreira, e que autoavaliassem suas atitudes e comportamentos de exploração de carreira, respectivamente. O sétimo encontro buscou fortalecer os recursos de adaptabilidade de carreira, principalmente a curiosidade e a orientação de futuro. E no oitavo encontro, os participantes foram incentivados a expressar suas avaliações sobre o processo e seus aprendizados.

A estrutura da oficina descrita na Tabela 1 foi replicada por três semestres. Participaram 34 universitárias/os, predominantemente mulheres (N=25), estudantes de uma universidade federal de Minas Gerais, concluintes dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Psicologia e Serviço Social. As idades variaram de 17 a 45 anos (M= 24,2; DP= 4,3).

Resultados qualitativos e quantitativos alcançados

Para avaliar os resultados da oficina de preparação para a transição universidade-trabalho foram utilizadas estratégias metodológicas de natureza qualitativa e quantitativa. Como indicadores qualitativos, foram coletadas informações sobre a pertinência das atividades realizadas e os aprendizados decorrentes da intervenção. Para avaliar a pertinência das atividades, ao final de cada encontro, as/os participantes preencheram um formulário no qual avaliavam as atividades desenvolvidas e davam sugestões de aprimoramento. Sobre os aprendizados, ao final do processo houve a manifestação verbal e por escrito de cada participante, confrontando suas expectativas iniciais e os resultados do processo.

Em conjunto, as avaliações qualitativas foram positivas. Por meio da análise de conteúdo foram identificados três tipos de resultados: (a) trocas e identificações; (b) autoconhecimento e (c) intenções de carreira. Houve várias menções sobre a participação na oficina propiciar momentos de trocas e de identificação com os pares, especialmente sobre os sentimentos em relação à transição universidade-trabalho. As/Os participantes pontuaram que os momentos de reflexão sobre a história de vida e o futuro foram importantes para o autoconhecimento e que os conhecimentos adquiridos servirão como recursos importantes no momento de escolher em que área trabalhar. Além disso, as atividades sobre intenções de carreira e rede de apoio foram consideradas válidas como estratégias para antecipação do futuro, com o planejamento de metas a curto, médio e longo prazos facilitando a vivência da transição e diminuindo as ansiedades e angústias.

Como indicadores quantitativos foram avaliados os níveis de adaptabilidade de carreira das/dos participantes, antes e após a intervenção. Para tal, foi utilizada a Escala de Adaptabilidade de Carreira, desenvolvida por Savickas e Porfeli (2012), nos Estados Unidos, e validada no Brasil por Audibert e Teixeira (2015). A escala é composta por 24 itens, subdivididos em quatro

dimensões: preocupação com carreira, controle, curiosidade e confiança, tal como preconizada pelo modelo do Life Design. Como mencionado anteriormente, cada uma dessas dimensões diz respeito a um recurso psicossocial útil para responder às tarefas do desenvolvimento e às transições de carreira.

A Tabela 2 mostra os indicadores de adaptabilidade de carreira das 34 pessoas que participaram, antes e após a intervenção. Analisando os índices apresentados, verifica-se o aumento das médias em todas as dimensões da adaptabilidade de carreira após a intervenção, sendo que os ganhos foram estatisticamente significativos em três delas: *preocupação com a carreira*; *controle* e *curiosidade*.

Tabela 2

Índices da ANOVA e d Cohen na comparação das médias antes e após a intervenção

| Dimensões da Adaptabilidade de Carreira | Antes | | Após | | t | p | d Cohen |
|-----------------------------------------|-------|------|-------|------|------|--------|---------|
| | Média | DP | Media | DP | | | |
| Preocupação com a carreira | 3,49 | 0,84 | 4,10 | 0,65 | 4,95 | 0,000* | 0,81 |
| Controle | 3,78 | 0,69 | 4,02 | 0,66 | 2,08 | 0,045* | 0,35 |
| Curiosidade | 3,39 | 0,87 | 3,81 | 0,72 | 2,86 | 0,007* | 0,52 |
| Confiança | 3,78 | 0,73 | 3,92 | 0,71 | 1,31 | 0,191 | |

Nota: * grau de significância adotado como $p < 0,05$

A estimativa de efeito, medida pelo *d* de Cohen, mostrou índices alto e médio da intervenção nas atitudes de preocupação com a carreira e curiosidade, respectivamente. Já os indicadores de controle e confiança aumentaram após a intervenção, mas com índices estatísticos pouco conclusivos.

De modo geral, os resultados foram satisfatórios, visto que na inter-relação entre as dimensões da adaptabilidade de carreira, a

preocupação com o futuro é a primeira e mais importante, pois reflete a capacidade de antecipação e de orientação para o futuro, recursos estes indispensáveis para viabilizar o controle pessoal, a curiosidade e a confiança (Rodrigues & Oliveira, 2023). Por outro lado, considerando a velocidade das mudanças em curso na morfologia do trabalho e das carreiras, é possível inferir que a dinâmica imprevisível do mercado de trabalho contemporâneo mobilize ansiedades e angústias nas/os recém-formadas/os impactando no nível de confiança em si e no futuro.

Por isso, para planejar serviços de carreira é fundamental que se considere o contexto de vida e de trabalho das pessoas e dos grupos aos quais as intervenções se direcionam. Além disso, é necessário reforçar que, para além de incentivar a gestão pessoal da carreira, os serviços de preparação para a transição universidade-trabalho devem estar articulados com políticas públicas e com práticas de gestão de pessoas inovadoras que facilitem a inserção e a adaptação das pessoas recém-graduadas ao mercado de trabalho.

Conclusões

A transição da universidade para o mercado de trabalho tem se tornado uma tarefa de desenvolvimento de carreira particularmente desafiadora para a maioria das pessoas que concluem o ensino superior. Por isso, preparar jovens e adultos no desenvolvimento de habilidades para transitar da universidade para o trabalho qualifica-se como uma demanda social contemporânea com potencial para contribuir com o desenvolvimento sustentável, justo e inclusivo (Ribeiro et al., 2022).

Com o intuito de contribuir com a oferta de serviços de carreira na educação superior, este capítulo apresentou os fundamentos teóricos, a estrutura e os resultados qualitativos e quantitativos de uma oficina de preparação para a transição universidade-trabalho. Temas e técnicas foram delineados de forma dialógica e colaborativa, visando ao fortalecimento da

identidade, narrabilidade, intencionalidade e adaptabilidade de carreira, em consonância com os pressupostos teóricos do modelo do *Life Design*.

A estrutura da oficina foi bem avaliada pelas/os participantes. As atividades em grupo e as tarefas para casa ofereceram oportunidades para que as/os estudantes pudessem contar e articular suas histórias de vida e construir aspirações para o futuro. Na avaliação das/os estudantes, participar da oficina foi importante, pois mobilizou atitudes e comportamentos relacionados à preparação para o futuro e à reflexão cuidadosa sobre si e as próprias escolhas. Os resultados quantitativos da adaptabilidade de carreira seguiram esta mesma direção, com maior evolução das/os estudantes na orientação para o futuro e na predisposição para explorar cenários possíveis e para buscar conhecimentos relevantes para a tomada de decisão.

Apesar dos bons resultados alcançados algumas limitações podem ser mencionadas. Devido ao acúmulo de atividades acadêmicas, muitos estudantes tiveram dificuldades para participar. Para o futuro seria interessante tentar novos formatos, com a redução da quantidade de encontros.

A partir das evidências, algumas implicações teórico-práticas podem ser consideradas. Do ponto de vista teórico, o modelo do *Life Design* se mostrou útil como fundamentação teórica para o delineamento da oficina de preparação para a transição universidade-trabalho, em especial, na definição dos temas e das técnicas utilizadas em cada encontro. Em termos práticos, considerando os bons resultados obtidos nas avaliações qualitativas e quantitativas das/os participantes, espera-se que a estrutura de intervenção apresentada sirva como inspiração e estimule a oferta de serviços e carreira no ensino superior, considerando as demandas de educação, orientação e aconselhamento de carreira da população universitária em transição para o trabalho. Recomenda-se, ainda, estímulo às avaliações das intervenções, como parte do

delineamento de programas de intervenção de carreira, com vistas à continuidade ou aprimoramento.

Sugestões de leitura básica

- Knabem, A., Silva, C. S. C., & Bardagi, M. P. (2020). *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil* (pp. 15-45). Brazil Publishing.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2021). Orientação de carreira para universitários e recém-graduados na transição para o trabalho. In L. Oliveira & E. Campos (Orgs.), *Psicologia da carreira: Práticas em orientação, desenvolvimento e coaching de carreira* (Vol. 2, pp. 101-118). Vetor.
- Marques, A. P., Sá, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). *Ser diplomado do ensino superior*. Universidade do Minho; Instituto de Educação; Centro de Investigação em Educação.
- Ribeiro, M. A., Teixeira, M. A. P., & Duarte, M. E. (Orgs.). (2019). *Life design: Um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira*. Vetor.
- Soares, A. B., Mourão, L., & Monteiro, M. C. (2020). *O estudante universitário brasileiro: Saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira*. Appris.

Referências

- Alves, R. (2012). *O amor que acende a lua*. Papirus Editora.
- Alves, J. E. D. (2020). *Antropoceno: A Era do colapso ambiental*. Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz Antonio Ivo de Carvalho.
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100009

- Barbosa, M. M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p61>
- Fórum Mundial de Educação. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- Lucchiari, D. H. P. S. (Ed.). (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. Summus.
- Martins, B. V., & Rocha-de-Oliveira, S. (2017). Reflexões sobre a empregabilidade dos jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(1), 37-54. <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11290>
- Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D. L., & Duffy, R. D. (2022). Moving toward decent work: Application of the Psychology of Working Theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development*, 49(1), 41-59. <https://doi.org/10.1177/0894845321991681>
- Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C., & Oliveira, M. C. (no prelo). Competências profissionais e serviços de carreira no contexto da educação superior. In D. B. Silva, F. P. Ramos, A. L. Andrade, M. Z. Oliveira, *Intervenções em carreira e promoção de saúde mental para universitários*. EDIPUCRS.
- Müller, C. V., Scheffer, A. B. B., Macke, J., & Vaclavik, M. C. (2022, 21-23 de setembro). *In search of career sustainability: A systematic review to guide future research* [Paper presentation]. 46o Encontro da ANPAD - EnANPAD 2022 On-line. <http://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/427e3427c5f38a41bb9cb26525b22fba.pdf>
- Neiva, K. M. C. (2016). Jogo: Critérios para escolhas profissionais. In R. S. Levenfus, *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 171-180). Artmed.

- Nora, N. C. (2017). Vidas congeladas – socializados para o trabalho, formados para o não emprego. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida, *Ser diplomado do ensino superior* (pp. 86-108). Universidade do Minho; Instituto de Educação; Centro de Investigação em Educação.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Dela Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902012000200009>
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2020). Transições do sistema educacional para o mercado de trabalho: Pistas para intervenções de carreira. In A. Knabem, C. S. C. Silva, & M. P. Bardagi, *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil*. Brazil Publishing. <https://doi.org/10.31012/978-65-5861-313-8>
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2021). Orientação de carreira para universitários e recém-graduados na transição para o trabalho. In L. Oliveira & E. Campos (Orgs.), *Psicologia da carreira: Práticas em orientação, desenvolvimento e coaching de carreira* (Vol. 2, pp. 101-118). Vetor.
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., Taveira, M. C., & Postigo, F. L. J. (2019). Career success according to new graduates: Implications for counseling and management. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2913. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2913>
- Oliveira, M. C., Rodrigues, I. F., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2020). Oficina de integração acadêmica: Delineamento e avaliação de um modelo de intervenção. In A. B. Soares, L. Mourão, & M. C. Monteiro (Orgs.), *O estudante universitário brasileiro: Saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira* (pp. 155-168). Appris.
- Postigo, F. L. J., & Oliveira, M. C. (2015). A experiência da transição universidade-trabalho: Relatos de recém-formados brasileiros. *Revista AMAzônica*, 16(2), 289-310.

- Ribeiro, M. A., Teixeira, M. A. P., & Duarte, M. E. (Orgs). (2019). *Life design: Um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira*. Vetor.
- Ribeiro, M. A., Knabem, A., & Oliveira, M. C. (2022). Gestão e aconselhamento de carreira e objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda ONU 2030: Reflexões e incorporações urgentes às práticas. In M. N. Carvalho-Freitas, D. R. C. Bentivi, E. A. Ribeiro, M. M. Moraes, R. Di Lascio, & S. C. Barros (Orgs.), *Psicologia organizacional e do trabalho: Perspectivas teórico-práticas* (pp.79-120). Vetor.
- Rodrigues, V. O., & Oliveira, M. C. (2023). Adaptabilidade de carreira e sucesso na transição universidade-trabalho: Estudo prospectivo com medidas repetidas. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 13(1), 114-133. <https://doi.org/10.23925/recape.v13i1.54970>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life design: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para desenvolvimento sustentável*. (2015). http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf
- United Nations. (2014). *The road to dignity by 2030: Ending poverty, transforming all lives and protecting the planet: Synthesis report of the Secretary-General on the Post-2015 Agenda*. <https://www.un.org>

org/disabilities/documents/reports/SG_Synthesis_Report_Road_to_Dignity_by_2030.pdf

Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for university career counselors. *Journal of Career Development, 35*(2), 151-165.

Apêndice

AUTOAVALIAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DE CARREIRA

Assinale as atividades que tem realizado atualmente:

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Falar com um amigo acerca da minha carreira | <input type="checkbox"/> Elaborar o meu currículo |
| <input type="checkbox"/> Visitar novos sites na Internet relacionados com a procura de trabalho | <input type="checkbox"/> Enviar o meu currículo |
| <input type="checkbox"/> Realizar teste de avaliação psicológica para delinear minhas características pessoais | <input type="checkbox"/> Ler livros relacionados com a minha possível escolha de carreira |
| <input type="checkbox"/> Pensar acerca da minha carreira | <input type="checkbox"/> Falar com um profissional de recrutamento e seleção |
| <input type="checkbox"/> Ler informação sobre diversas profissões e/ou recursos de carreira | <input type="checkbox"/> Consultar uma agência ou centro de emprego |
| <input type="checkbox"/> Ler livros relacionados com diferentes profissões e/ou recursos de carreira | <input type="checkbox"/> Falar com um profissional de orientação de carreira |
| | <input type="checkbox"/> Falar com uma pessoa que está trabalhando num emprego/área que me interessa |

Assinale quais das seguintes situações se aplicam a você.

| | |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Compreendo as minhas capacidades | <input type="checkbox"/> Estou aberto(a) a novas informações |
| <input type="checkbox"/> Sobrestimo a minha capacidade | <input type="checkbox"/> Estou aberto(a) a informações negativas |
| <input type="checkbox"/> Sou realista relativamente à minha capacidade | <input type="checkbox"/> Tenho controle sobre a minha carreira |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><input type="checkbox"/> Estou ansioso(a) relativamente às decisões de carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho dificuldades de realizar atividades de busca de informação</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho pouca informação relativamente aos empregos/trabalhos que me interessam</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho planos para a minha carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Desconheço os meus interesses</p> <p><input type="checkbox"/> Desconheço as minhas capacidades</p> <p><input type="checkbox"/> Estou confiante nas minhas capacidades para construir minha carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Estou preocupado(a) com o fato de não ser capaz de realizar a escolha de uma carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Estou a considerar os aspectos da escolha de uma carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho disponibilidade para mudar de cidade</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho iniciativa</p> | <p><input type="checkbox"/> Estou estagnado(a) na minha carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Estou atrasado(a) relativamente ao que planejei para a minha carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho poucas competências</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho muitas competências</p> <p><input type="checkbox"/> Os meus pais não concordam com a carreira que escolhi</p> <p><input type="checkbox"/> Uso poucas das minhas competências</p> <p><input type="checkbox"/> Estou confiante nas minhas capacidades para implementar a carreira que escolhi</p> <p><input type="checkbox"/> Procuo conselho de outros</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho clareza das barreiras que poderei encontrar na construção da minha carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Sei como superar as possíveis barreiras que podem atrapalhar a construção da minha carreira</p> <p><input type="checkbox"/> Sei assumir riscos planejados</p> <p><input type="checkbox"/> Sei lidar com frustrações</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

CAPÍTULO 14

PROJETOS DE VIDA E O *GOOD WORK*: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PLENA¹

(Valéria Arantes, Beatriz Guedes e Rafaela Bolsarin)

Highlights

- Diante dos desafios de um futuro sustentável para 2050, precisamos de um novo contrato social para a educação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2022).
- O desenvolvimento profissional pautado nos princípios do bom trabalho (*good work*) e que favoreça a construção de projetos de vida pode contribuir para a formação de profissionais/cidadãos comprometidos com a transformação social.
- O bom trabalho é baseado em três princípios: excelência, ética e engajamento.
- Enquanto consumidores e cidadãos desejamos, com base em nossas necessidades e aspirações, poder contar com um bom trabalho.
- O trabalho com projetos de vida pode ser um caminho profícuo para os estudantes compreenderem quem são e como podem contribuir para a construção de um mundo melhor enquanto cidadãos e futuros profissionais.

¹ Pesquisa financiada pelo Instituto Iungo.

Introdução

O mais recente Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da Unesco, publicado no Brasil em 2022, convida o mundo inteiro a idealizar um novo contrato para a educação. O relatório propõe que esse contrato esteja fundamentado nos direitos humanos e baseado em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Neste capítulo discutiremos, a partir de teorias e pesquisas empíricas no campo da psicologia moral, conceitos que abrangem as dimensões individual, coletiva e social do mundo do trabalho. Veremos que tais conceitos apontam reflexões consoantes com as propostas apresentadas pela Unesco (2022) para a construção de futuros pacíficos, justos e sustentáveis para todos. Antes, e com o intuito de conduzir o leitor para os labirintos da vida cotidiana, transitemos pela ficção.

No meio audiovisual são recorrentes os roteiros envolvendo conflitos vivenciados por profissionais fictícios - e que, por vezes, são inspirados em histórias reais. Na área da medicina, são famosas as séries *House* (Shore & Attanasio, 2004-2012) e *The Good Doctor* (Shore & Kim, 2017-present) pela capacidade dos médicos protagonistas para salvar vidas, enquanto o filme “Obrigado por fumar” (Reitman, 2005) explora a história de um advogado que defende os direitos dos fumantes, trabalhando para grandes empresas de cigarros. Na série brasileira “Sessão de terapia” (Levi, 2012-2021), por sua vez, acompanhamos a rotina de um terapeuta, incluindo as sessões de seus pacientes, suas dores, alegrias e dilemas. Em *Breaking Bad* (Gilligan, 2008-2013), o professor protagonista vê sua vida mudar completamente após descobrir um câncer terminal. Preocupado em deixar dinheiro para a sua família, Walter White larga a sala de aula e utiliza seus conhecimentos de química para produzir metanfetamina, abrindo mão de valores que lhe eram caros.

Como telespectadores, assistimos ao desenvolvimento dos personagens, suas tomadas de decisões e o jogo entre mocinhos e

vilões. Na ficção tudo é válido. Até torcemos para o sucesso de um personagem que jamais apoiáramos no mundo real. Essa é uma das infinitas maneiras pelas quais somos mobilizados pelas artes. Assim, as obras citadas podem nos fazer refletir, por exemplo, sobre a atuação dos médicos que nos atendem, dos advogados e/ou dos terapeutas a quem eventualmente recorreremos, bem como dos nossos professores. Podem fazer-nos pensar sobre suas condutas profissionais. Tanto aquelas que esperamos que eles adotem, como aquelas que nos parecem inaceitáveis ou recrimináveis. O que se valoriza em cada profissional? Que valores devem orientar cada profissão? Retomando a reflexão que a ficção nos proporciona acerca das atuações dentro de cada profissão, questionamo-nos então: o que pode tornar o trabalho que cada pessoa realiza um bom trabalho e como se pode formar, em todas as áreas, alguém capaz de ser um bom trabalhador?

Para refletirmos sobre as perguntas propostas, iniciaremos apresentando o conceito de “bom trabalho”, discorrendo sobre os princípios que o sustentam. Em seguida, apresentaremos o conceito projeto de vida, que contempla a dimensão profissional, ainda que não se restrinja a ela. A partir desses dois eixos conceituais, apresentaremos parte dos resultados de uma pesquisa que realizamos nos últimos anos, cujos participantes foram professores e professoras da educação básica brasileira, a fim de aprofundar a discussão proposta. Ao final, apontaremos algumas implicações educacionais sobre o “bom trabalho” e os projetos de vida, a fim de vislumbrar caminhos que favoreçam a formação de profissionais éticos, tecnicamente excelentes, comprometidos com suas carreiras e com o impacto de suas atuações profissionais e, ainda, felizes e realizados com quem são, quem desejam se tornar e como querem viver suas vidas.

O Bom Trabalho (*Good Work*)

Segundo Gardner (2009), há indivíduos que consideram o seu trabalho como “apenas uma ocupação” e, conseqüentemente,

sentem-se responsáveis por executar apenas o que foi definido, por escrito, como sua função e nada mais. Por outro lado, há pessoas que estão em um emprego no qual se sentem realizadas e querem oferecer o seu melhor, que gostam do que fazem, além de desejarem e estarem comprometidas em fazer um trabalho de qualidade.

Para o autor, essas pessoas que buscam por um trabalho qualificado realizam o que ele chama de “bom trabalho”: um trabalho que seja, ao mesmo tempo, de excelente qualidade técnica, realizado com ética e com responsabilidade social e que seja envolvente, agradável e propicie prazer (Gardner, 2009). Um bom trabalho inclui, assim, três princípios: a excelência, a ética e o engajamento.

Ao lado de Mihaly Csikszentmihalyi e de William Damon, Howard Gardner realizou entrevistas com mais de 1200 norte-americanos com atividades profissionais de nove áreas, incluindo medicina, direito, jornalismo, genética, teatro, filantropia, negócios e professor do ensino superior e médio. Entre as perguntas apresentadas aos entrevistados, destacamos aquelas sobre a missão do trabalho por eles desenvolvido, os valores² que mais prezavam, os obstáculos para alcançar seus objetivos e as estratégias adotadas para lidar com estes objetivos. Tais entrevistas fazem parte de um amplo projeto de pesquisa denominado *GoodWork Project* e contribuíram para a caracterização do que os pesquisadores definem como bom trabalho.

Enquanto consumidores, clientes e cidadãos, desejamos contar com trabalhos qualificados, realizados de forma competente e com integridade. Dependemos de bens e de serviços prestados por outros e, quando esses bens são de má qualidade ou os serviços são antiéticos e irresponsáveis, somos prejudicados. Os estudos de Gardner et al. (2004) apontaram que, embora a maioria das pessoas

² Compreendemos como valor tudo aquilo que gostamos e valorizamos, ou seja, os objetos, as pessoas - incluindo nós mesmos - e as relações interpessoais sobre as quais projetamos sentimentos positivos, assumindo o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista de Piaget e explicado por Araújo (2007).

objetive desenvolver um trabalho com excelência, ética e engajamento, há fatores que o dificultam.

As dificuldades enfrentadas por cada profissional dependem da área de atuação e são absolutamente singulares. Isso fica claro com os exemplos discutidos na obra “*GoodWork: Overview*” (Barendsen et al., 2011), em que os pesquisadores apresentam situações reais vivenciadas por diversos profissionais, a partir das quais pessoas de uma mesma área adotaram posturas e revelaram pensamentos muito diferentes.

O primeiro exemplo é no jornalismo. O caso apresentado é o de uma premiada jornalista e âncora de um importante jornal televisionado que, após 19 anos no cargo, renunciou ao mesmo quando descobriu quem seria o novo co-âncora que dividiria o jornal com ela: um apresentador de *talk show* conhecido por suas entrevistas polêmicas e condutas eticamente questionáveis. Defendendo que notícia e entretenimento são coisas distintas, a profissional manteve-se firme em sua decisão e se afastou do canal. A repercussão do seu descontentamento com a escolha do co-âncora foi tamanha que a jornalista foi ampla e publicamente apoiada por sua decisão, levando o jornal a rever a referida contratação.

Na mesma área profissional surge o caso de uma talentosa escritora e poeta que trabalhou em um grande jornal americano. Ela produzia colunas semanais e tornou-se extremamente popular com o passar dos anos, sendo inclusive indicada a um relevante prêmio por suas produções. No entanto, pouco tempo depois, começaram os rumores de que a colunista misturava fatos com fantasias, o que foi comprovado após investigações. Pressionada a renunciar ao cargo, a profissional explicou que havia sido encorajada por seus superiores a desenvolver um novo estilo de escrita –porém, esse estilo feriu um princípio fundamental do jornalismo: o compromisso com a verdade.

A partir dos exemplos aqui retratados, cabem algumas reflexões: gostaríamos de viver em uma sociedade em que não pudéssemos confiar na qualidade das notícias? Expandindo para as outras profissões, conseguimos identificar aqueles professores,

enfermeiros e vendedores, por exemplo, que estão apenas “cumprindo tabela”? Quem, em sã consciência, não prefere ser ensinado por professores, tratado por enfermeiros ou atendido por vendedores que se preocupam, verdadeiramente, em fazer o melhor trabalho que podem?

Para Gardner (2010) e Gardner et al. (2004) o bom trabalho é caracterizado pelo comparecimento simultâneo dos princípios de excelência, ética e engajamento (3Es), como mencionamos anteriormente. Conceitualmente, a excelência diz respeito a um trabalho de alta qualidade técnica, que atende ou excede os padrões pelos quais outros trabalhos são julgados. A ética é definida como ter responsabilidade pelo impacto que o trabalho, o comportamento, as decisões e os produtos podem ter sobre os outros. E para que um trabalho seja ao mesmo tempo excelente e ético, o engajamento é necessário também, porque dedicamos mais tempo e energia ao trabalho que consideramos pessoalmente significativo, ou seja, àquilo em que estamos interessados e que nos traz satisfação.

Gardner (2010) sugere ainda que pensemos na possibilidade de mais 2Es se inserirem no bom trabalho: a empatia e a equidade. Entendida como “a capacidade do indivíduo de se colocar no lugar daqueles a quem servimos como profissionais” (Gardner, 2010, p. 7, tradução nossa), a empatia tem sido apontada também como necessária em muitas profissões - sendo a educação uma delas. A equidade, por sua vez, diz respeito a uma condição de trabalho justa, igualitária e bem-remunerada - o que implica não só uma postura dos empresários, mas de todos nós no relacionamento com colegas, especialmente naquelas relações caracterizadas pela hierarquia.

Projeto de Vida

A busca pelo sentido da vida é antiga e há mais de dois mil anos acompanha o homem em discussões baseadas na filosofia, na ciência e na religião. A área da psicologia, em particular, foi bastante impactada pela publicação do livro “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração”, em 1946, pelo psiquiatra

austríaco Viktor Frankl, que viveu por três anos em diferentes campos de concentração na Segunda Guerra Mundial (Frankl, 1946/2007).

Durante a trágica experiência, em que perdeu familiares, enfrentou a fome e o frio intensos, dores físicas e psíquicas, Frankl observava os demais prisioneiros e percebia que aqueles que demonstravam ter crenças sobre o sentido da vida estavam mais capacitados para enfrentar o sofrimento diário do que aqueles que lutavam apenas pela sobrevivência. Frankl fundou a Logoterapia, que tem como cerne o sentido da existência humana e a busca da pessoa por este sentido. Levando essa vertente da psicologia para a prática clínica e social, o terapeuta e seus seguidores eliminaram os casos de suicídio em escolas, mostrando a força da busca por sentido na promoção da saúde mental e na prevenção do que a logoterapia chamava de “vazio existencial”.

O trabalho de Viktor Frankl e os que dele derivaram fizeram as pesquisas sobre propósito de vida terem um pico na década de 60. No início dos anos 2000, em conjunto com o surgimento da Psicologia Positiva, o número de estudos empíricos sobre a temática voltou a aumentar. Diversos autores debruçaram-se sobre a temática, entre eles o professor William Damon, considerado atualmente o pesquisador mais relevante no mundo sobre a temática projetos de vida.

Destacamos que Frankl utilizava os termos sentido (*meaning*) e propósito (*purpose*) como sinônimos, sem fazer distinções. Em português, adotamos o termo “projeto de vida” como tradução para *purpose* concordando com a proposta que Araújo (2009) traz no prefácio da obra de Damon (2009) intitulada “*O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*”. De acordo com Araújo, tanto “*purpose*” quanto “projeto” designam uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade. O complemento “de vida” vem da necessidade de qualificar o projeto que é o centro dos interesses de uma pessoa e constituinte de sua identidade.

Damon (2009, p. 53) conceitua o projeto de vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é, ao mesmo

tempo, significativo” para a pessoa e, também, gera consequências no mundo para além dela. Tal definição contempla os quatro elementos-chave do conceito de projeto de vida: compromisso (*commitment*), direcionamento ao objetivo (*goal-directedness*), significado pessoal (*personal meaningfulness*) e o foco em impactar o mundo além de si mesmo (*the beyond-the-self component*). Este último aspecto corresponde ao que Frankl chamou de autotranscendência.

Ela [a autotranscendência da existência humana] denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo - seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma - dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa - mais humana será e mais se realizará (Frankl, 1946/2007, p. 76).

Ter projetos de vida dá sentido às ações das pessoas, direcionando-as a um objetivo de forma comprometida e lhes trazendo uma preocupação para além de si mesmas. É esse constructo psicológico, que guia nossa vida ao responder a “porquês” como: Por que isso é importante? Por que me esforço? Por que estou fazendo isso? (Damon, 2009, p. 54).

Pensando em um atleta profissional, por exemplo, é seu projeto de vida que guia seus pensamentos, sentimentos e ações para acordar cedo, treinar muito, superar lesões, alimentar-se bem, suportar a saudade da família durante as competições, entre tantos outros desafios que se colocam no dia a dia. Isso porque, ao vivenciar tais situações, o atleta se lembra de por que está passando por tudo isso e por que vale a pena continuar.

Neste exemplo conseguimos enxergar os três aspectos que Bundick (2009) apresenta como constituintes do projeto de vida, ao sistematizar as ideias de Damon: (a) estabilidade ao longo de certo tempo, ainda que passe por alterações e ajustes; (b) objetivos de longo prazo que operam a vida do indivíduo, mobilizando diversas metas concretas; e (c) ser organizador e motivador da vida do

indivíduo, orientando suas decisões, objetivos de curto prazo e o engajamento em atividades necessárias para a sua concretização.

Apesar do constructo ser costumeiramente vinculado apenas à dimensão profissional da vida, é importante termos em mente que a construção de projetos de vida é uma tarefa complexa e altamente relacionada à construção identitária do sujeito. A exploração da própria identidade possibilita o engajamento em atividades consideradas significativas pelo sujeito, pois é ao atribuir significados ao entorno que o indivíduo percebe do que gosta e do que não gosta, constituindo um senso de si mesmo e, ao mesmo tempo, delineando os contornos de seu projeto de vida. Bronk (2014) explica que enquanto a identidade refere-se a quem somos e queremos ser, o projeto de vida diz respeito ao que queremos nos tornar e por quê.

Sob essa ótica fica mais fácil compreender as dimensões pessoais e sociais dos projetos de vida, que impactam diretamente nas escolhas profissionais. Para que a gente se engaje em uma atividade, seja ela profissional ou não, é necessário que ela faça sentido para nós, que esteja de acordo com as nossas crenças, nossos valores e princípios. Quando nos preocupamos em impactar positivamente o mundo, seja de forma ampla ou mais restrita, buscamos tomar decisões éticas, que consideram o coletivo e a vida em comunidade. Diante disto, parece-nos coerente afirmar que possuir projetos de vida bem definidos aumenta a probabilidade da realização de um trabalho excelente, ético e engajador. A seguir apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que realizamos com professores e professoras da escola pública brasileira e nos quais compõem pressupostos do bom trabalho subjacentes aos valores e projetos de vida dos participantes.

Good Work, projeto de vida e educação: a pesquisa

Tendo em vista o papel da educação básica na formação de todos os cidadãos e profissionais, bem como a importância do

profissional que nela atua, propusemo-nos a investigar como os princípios do bom trabalho se apresentam nos valores e projetos de vida dos professores brasileiros. Para isso, realizamos um recorte dentro de uma pesquisa maior, intitulada “O professor da escola pública brasileira: seus desejos e projetos de vida”.

Em tal pesquisa, foi aplicado um questionário a 2.000 professores das cinco regiões do país com o objetivo de responder ao questionamento “Quais são os valores e projetos de vida de professores da educação básica brasileira?”. O questionário incluía nove perguntas de caráter qualitativo e 13 perguntas objetivas. O recorte realizado nos conduziu a três das nove perguntas qualitativas que compuseram o referido instrumento, elencadas a seguir.

1. Quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a eles?

2. Conte-nos sobre os seus projetos de vida, descrevendo com detalhes os seus pensamentos, sentimentos e ações a respeito deles.

3. Na sua opinião, como seria o professor ideal? Descreva com detalhes suas características, suas preocupações e suas responsabilidades.

A primeira pergunta que discutiremos será a terceira, acerca do professor ideal. Nesta análise, constatamos que 1.704 (85%) dos 2.000 participantes acreditam que o professor ideal deve ser um profissional Excelente, apresentando respostas que indicavam que ele deve executar seu trabalho com qualidade técnica, realizar formação continuada, buscar conhecer novas tecnologias e metodologias, realizar planejamento de suas aulas, promover uma formação crítica e oferecer aos alunos uma educação integral, além de apresentar uma postura dedicada, inovadora, criativa, competente, organizada, entre outros.

Além disso, 1.560 (78%) docentes vislumbram que o professor ideal deve ter Ética do cuidado³, expressa na preocupação com o

³ A ética do cuidado é uma abordagem que defende o cuidado com o outro nos relacionamentos, proposta por Carol Gilligan (1993). Trata-se de uma perspectiva entre as diversas possibilidades reconhecidas hoje no campo da moralidade.

desenvolvimento do aluno, impactando-os, motivando-os e ajudando-os, estabelecendo uma escuta ativa, um bom relacionamento e um trabalho em equipe, além de ter habilidades e competências que caracterizam sua responsabilidade, bem como valores morais pautando o seu trabalho.

Por fim, 1.116 (56%) deles acreditam ainda que o professor ideal deve apresentar características relacionadas ao Engajamento, tais como ser feliz, inspirar pessoas com seu trabalho profissional, ser comprometido, engajado, dedicado e motivado. São respostas que parecem sinalizar a satisfação do profissional com o seu trabalho, em uma perspectiva que considera que o professor deve ter escolhido sua profissão por gostar dela e, com isso, deve ainda ser comprometido com sua atuação profissional ao mesmo tempo em que se sente realizado dentro da sala de aula.

Assim, para a maioria dos participantes da pesquisa, o professor ideal precisa ter excelência (85%), ter ética (78%) e ter engajamento (56%), ou seja, deve se pautar nos princípios do bom trabalho. Porém, para além da idealização, será que esses profissionais vislumbram esses princípios na vida que projetam para si mesmos? Em outras palavras, seus projetos de vida estão alinhados com as suas idealizações para o bom profissional? Será que eles almejam ser bons professores na perspectiva proposta por Gardner (2010) e Gardner et al. (2004)?

Entre os resultados encontrados na análise das duas primeiras questões, que versavam sobre os objetivos e projetos de vida dos entrevistados, foram mencionados sonhos e planos nas três dimensões dos projetos de vida: a pessoal, a social e a profissional. Entre as ideias pessoais e sociais trazidas estão, por exemplo, a vontade de formar uma família e/ou passar mais tempo com ela, adquirir uma moradia própria, cuidar de sua saúde, viajar, atuar em projetos sociais e compartilhar conhecimentos.

Em relação ao trabalho, “desenvolver-se profissionalmente”, “seguir na carreira”, “impactar a vida dos estudantes e comunidade” e “buscar a qualidade na educação” são alguns dos planos e desejos que tinham como princípio o engajamento. Assim,

a partir do conceito de engajamento do “bom trabalho”, compreendemos que o professor engajado é aquele que faz planos relacionados ao desenvolvimento profissional (e, portanto, o investimento em si como profissional), preocupa-se com o impacto de seu trabalho e busca uma educação de qualidade (o que traz significado e importância à própria atuação). Contabilizando o número de docentes que expressaram pelo menos uma dessas ideias, chegamos ao quantitativo de 1.669 professores, o que representa 83% da amostra.

Outra parcela significativa da amostra expressou, em suas projeções, ideias futuras relacionadas à excelência, que incluíam a busca pelo desenvolvimento profissional e constante atualização, bem como o desejo em fazer um trabalho de tanta qualidade que impacte o aluno, a escola e/ou a comunidade. Reunindo as ideias que versam sobre tais aspectos, chegamos a um total de 1.467 participantes (73%).

Por fim, reunimos no domínio ética as ideias referentes a buscar qualidade na educação, a impactar a vida de seus alunos e a cuidar de suas famílias - sendo a busca pela qualidade mais voltada à responsabilidade social, enquanto as duas últimas ideias dialogam bastante com a ética do cuidado. No total, 933 professores (47%) expressaram que têm a ética como um princípio norteador de seus projetos de vida.

Com isso, vemos que um número expressivo de professores incorpora os princípios do bom trabalho tanto em suas idealizações quanto em suas projeções, o que sugere um *continuum* entre o bom trabalho e os projetos de vida. Em outras palavras, eles parecem querer se tornar o professor idealizado.

Observamos que os professores e professoras valorizam o bom trabalho à medida que projetam na figura do professor ideal as características que compõem os princípios de excelência, ética e engajamento. Ao mesmo tempo, seus próprios projetos de vida incluem desejos e planos de se tornarem profissionais cada vez melhores. Alguns participantes, inclusive, explicitam essa relação

ao responderem sobre si mesmos quando questionados sobre o professor ideal, como uma professora que responde que

o professor ideal seria o professor amigo. Procuo ser amiga dos meus alunos e, a partir dessa cumplicidade, encontro a porta de entrada para entender o seu comportamento e saber como posso contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional [...].

Trata-se de um exemplo, portanto, que evidencia esse *continuum* entre o que ela idealiza para o bom profissional e quem ela busca ser, com a idealização e a projeção de si mesma pautadas em um princípio ético de cuidado e de impacto social. O caminho para se alcançar tal aprimoramento, porém, não parece estar tão claro. A partir do trecho acima, refletimos: Como uma pessoa desenvolve a empatia e a escuta ativa, por exemplo?

Por mais que se reconheçam as habilidades e competências socioemocionais desejáveis em qualquer profissão para o seu exercício qualificado e ético, percebemos que as formações profissionais ainda se restringem à aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente, deixando de lado a dimensão afetiva, social, cultural, entre outras que compõem o ser humano, e olhando somente para o desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que este seja um dos fatores responsáveis pela lacuna entre o que se é e o que se deseja ser, no caso dos nossos professores em estudo.

Vimos também que alguns docentes mencionam uma pessoa - ou um personagem da ficção - como referência, cujos valores, princípios e atuações marcaram de alguma forma seus projetos de vida, tornando-os profissionais de referência para suas idealizações. Os profissionais de referência direcionam, encorajam e são inspiradores para o desenvolvimento de um bom trabalho, como nos exemplos a seguir que comparecem na narrativa de parte dos professores entrevistados.

Helena da novela Carrossel, Malala ou Ekan retratadas no filme Diário de um pescador.

Sócrates é meu professor ideal. Andando pelas ruas do mercado de Atenas ensinando a quem quisesse saber pelo prazer de dividir o conhecimento. Exemplificou suas ideias até o fim com ética e responsabilidade. Outro mestre é Jesus. Que utilizou dos recursos e dos conteúdos da natureza para transmitir suas ideias. E, principalmente, exemplificou suas "aulas" com ética, carinho, amizade e respeito por todos.

Não saberia dizer exatamente. Mas tenho algumas referências "poéticas" sobre isso. Diria que um professor ideal vai ter um pouco do incrível Paulo Freire, o Captain my Captain - Professor John Keating da Sociedade dos Poetas Mortos, a professora Katherine Watson do Sorriso de Monalisa, o professor Rainer Wenger de A Onda, o grande Melvin B. Tolson, um pouco da minha colega super alto astral, otimista e obstinada Thaís, um pouco do meu colega experiente e com muita sabedoria Arlindo, um pouco da minha mãe, um pouco de alguns dos meus alunos e claro tudo que puder de mim [...].

O ideal seria igual ao que Paulo Freire ensinou.

Apesar de nem todos os professores que apontaram personagens históricos ou fictícios justificarem as suas escolhas, podemos imaginar que são as características marcantes de cada uma dessas figuras que as tornaram referências para os entrevistados. O professor John Keating, protagonista do filme "A Sociedade dos Poetas Mortos", por exemplo, conseguiu despertar o gosto pela leitura em seus alunos ao mesmo tempo em que incentivava a construção de um pensamento crítico nos mesmos. Mais uma vez questionamos as lacunas entre o que se é e o que se quer ser: Como desenvolver o pensamento crítico em nossos alunos? Os professores sabem fazê-lo?

Com isso, entendemos que as idealizações e projeções pautadas na ética, na excelência e no engajamento devem ser direcionadas para a sua materialização em prol do outro, ou seja, "para além de si". Nesse sentido, a busca por uma boa atuação profissional deve dialogar com os projetos de vida do sujeito em prol não apenas de sua realização pessoal, mas também de uma

contribuição para a sociedade. Diante disso, fica a questão: Estamos formando novos profissionais realizados, competentes e comprometidos com a sociedade?

A Unesco (2022) adverte-nos sobre o desalinhamento entre o que se oferece e o que se pretende alcançar. Nesse cenário, temos desafios e oportunidades envolvendo o meio ambiente, bem como a democracia, as tecnologias digitais e a criação de empregos dignos para todas as pessoas. Além disso, emerge a necessidade de formarmos cidadãos e profissionais pautados na Ética, para assumirem para si a responsabilidade de impactar pessoas e sociedades; na Excelência, para terem formação técnica qualificada e atualizada para dar conta dos desafios sociais; e no Engajamento, para que se comprometam com suas atuações e encontrem nela uma fonte de realização.

Para preparar esse profissional, a Unesco (2022) defende uma educação baseada em princípios de cooperação, colaboração e solidariedade, devendo “[...] promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão. Também há o que “desaprender”, como vieses, preconceitos e polarizações hostis” (Unesco, 2022, p. xiv). Nessa formação, é essencial ainda a compreensão de que o planeta Terra é nosso único lar e, portanto, é preciso reequilibrar nosso relacionamento com o meio ambiente.

Essa formação precisa ainda ser baseada em uma pedagogia de solidariedade e cooperação, construindo com os estudantes desde o início da escolarização capacidades para trabalhar em conjunto para a transformação do mundo. Essa abordagem vai ainda ao encontro da Meta 4.7⁴ dos Objetivos de Desenvolvimento

⁴ Esta meta prevê o seguinte: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”.

Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2023), que prevê a promoção de capacidades, competências e conhecimentos para que os estudantes se tornem cidadãos globais capazes de construir futuros sustentáveis. Trata-se de uma educação ativa, com os alunos se envolvendo em problemas reais e desenvolvendo projetos onde possam pensar por si mesmos e colocar em prática suas ideias e capacidades em prol da sociedade, de modo a oportunizar aos alunos a produção de conhecimentos em vez de sua reprodução.

Nesse modelo construtivista, o protagonismo discente não apenas facilita o desenvolvimento de conhecimentos conceituais e procedimentais, mas também oportuniza a reflexão dos estudantes sobre seus projetos de vida. Conforme conceituam Damon et al. (2003), o projeto de vida tem um caráter intimamente pessoal, mas, ao mesmo tempo, também social, na medida em que prevê um impacto para além de si. Assim, ao oportunizar que os alunos pensem por si mesmos e construam conhecimentos colaborativamente aprendendo uns com os outros, a educação propicia também o (re)conhecimento de seus valores, sonhos e aptidões, bem como a possibilidade de colocá-los em prática no mundo. Em outras palavras, permite aos alunos entenderem melhor quem eles são, o que desejam e como podem contribuir com a sociedade.

Isso significa criar oportunidades para que os estudantes descubram seu próprio senso de propósito e determinem o que será uma vida próspera para eles. Ao mesmo tempo, precisamos construir um mundo de maneira coletiva, onde tais vidas possam ser realizadas, e isso significa colaborar para construir capacidades para melhorar o mundo (Unesco, 2022, p. 48).

Com isso, entendemos que os princípios de ética, excelência e engajamento do bom trabalho, associados à reflexão sobre os projetos de vida, dialogam com a proposta de um novo contrato social para a educação pautado no compromisso de

profissionais/cidadãos com a construção de um futuro solidário, pacífico, democrático e sustentável.

A título de conclusão: a busca por uma formação plena

Quando acompanhamos, em uma série de televisão, a conduta de um médico, um advogado ou um policial, por exemplo, geralmente o que nos encanta é a forma como ele realiza seu trabalho: a médica que consegue salvar a vida de seu paciente porque tem uma admirável competência técnica e conseguiu realizar um procedimento inovador incrivelmente difícil; o advogado que acreditou em seu cliente e se dedicou para encontrar provas que atestam sua inocência; a policial que enxergou pistas onde ninguém mais se atentou e conseguiu encontrar um assassino a tempo de salvar a próxima vítima.

Na vida real, talvez nem todos os dias sejam tão emocionantes quanto na ficção, mas no anonimato das carreiras também encontramos profissionais que transformam vidas e comunidades ao diagnosticar uma doença rara a tempo do tratamento, ao inspirar uma criança com suas aulas, ao ajudar uma mãe a conseguir judicialmente pensão alimentícia para cuidar de seu filho, entre tantos outros exemplos.

O que esses profissionais têm em comum, na ficção e na vida real, são os princípios do bom trabalho. Com isso, eles atuam com responsabilidade em benefício de seus clientes/alunos/pacientes porque possuem princípios éticos que os guiam, ao mesmo tempo que têm uma atuação técnica qualificada e atualizada porque também têm a excelência como princípio norteador. Por fim, são comprometidos e dedicados à carreira e à profissão porque possuem engajamento.

O engajamento parece conectar fortemente a dimensão profissional à pessoal na medida em que um trabalho que gostamos é pessoalmente significativo, trazendo satisfação, realização e bem-estar ao trabalhador. Trata-se, portanto, de um princípio de extrema importância para o bom trabalho, contribuindo para que a

profissão esteja integrada aos projetos de vida da pessoa. Assim, para além de um trabalho, a atuação profissional passa a se conectar com quem somos, o que gostamos e como desejamos e podemos contribuir para o mundo.

Por essa razão, acreditamos que é necessário repensar a formação profissional, a fim de permitir aos alunos que reflitam sobre seus projetos de vida e sobre como sua profissão se relaciona (ou não) com quem eles são, suas aptidões, seus sonhos e com o impacto que desejam causar no outro. Retomando o conceito apresentado, como as universidades devem preparar seus alunos para desenvolverem e nutrirem os princípios dos 3Es?

Pensando no novo contrato social para a educação, como propõe a Unesco (2022), entendemos que é preciso assumir um compromisso coletivo pela formação de cidadãos e profissionais baseada nos direitos humanos e em valores como a sustentabilidade, a solidariedade, a colaboração e a diversidade. Com isso, entendemos que é necessária a construção de projetos de vida com a presença das dimensões pessoal, profissional e social interligadas e com uma atuação profissional baseada em princípios do bom trabalho, acreditando que a plenitude do indivíduo deriva da integração das esferas de sua vida, de suas idealizações e de suas projeções.

Sugestões de leitura básica

- Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida?: Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (J. Valpassos, Trad.). Summus.
- Frankl, V. (2007). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração* (W. O. Schlupp & C. C. Aveline, Trads., 35a ed.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1946)
- Gardner, H. (2009). *Responsabilidade no trabalho: Como agem (ou não) os grandes profissionais* (A. C. Rocha, Trad.). Bookman.

- Gardner, H. (Ed.). (2010). *GoodWork: Theory and practice*. http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2004). *Trabalho qualificado: Quando a excelência e a ética se encontram*. Artmed; Bookman.

Referências

- Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In V. Arantes (Org.), U. F. Araújo, & J. M. Puig, *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2a ed., pp. 17-64). Summus.
- Araújo, U. F. (2009). Apresentação à edificação brasileira. In Damon, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (J. Valpassos, Trad., pp. 11–15). Summus.
- Barendsen, L., Csikszentmihalyi, M., Damon, W., Davis, K., Fischman, W., Gardner, H., James, C., Knoop, H. H., Nakamura, J., & Verducci, S. (2011). *The goodwork project: An overview*. <https://search.issueelab.org/resource/the-goodwork-project-an-overview.html>
- Bronk, K. (2014). *Purpose in life: A critical component of optimal human development*. Springer.
- Bundick, M. (2009). *Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood*. Stanford University.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (J. Valpassos, Trad.). Summus.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2

- Frankl, V. (2007). *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração* (W. O. Schlupp & C. C. Aveline, Trans., 35a ed.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1946)
- Gardner, H. (2009). *Responsabilidade no trabalho: Como agem (ou não) os grandes profissionais* (A. C. Rocha, Trad.). Bookman.
- Gardner, H. (Ed.). (2010). *GoodWork: Theory and practice*. http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2004). *Trabalho qualificado: Quando a excelência e a ética se encontram*. Artmed; Bookman.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Gilligan, V. (Executive Producer). (2008-2013). *Breaking bad* [TV series]. Sony Pictures Television.
- Levi, H. (2012-2021). *Sessão de terapia* [Série de TV]. Globoplay.
- Organização das Nações Unidas. (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 4. Educação de qualidade*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Reitman, J. (Director). (2005). *Thank you for smoking* [Film]. Twentieth Century Fox Film Corporation
- Shore, D., & Attanasio, P. (2004-2012). *House* [TV series]. NBC Universal Television; FOX.
- Shore, D., & Kim, D. D. (2017-present). *The good doctor* [TV series]. Sony Pictures Television; ABC Studios.

CAPÍTULO 15

PROMOVENDO HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS EM PROFESSORES: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ALCANCE

(Luciana Carla dos Santos Elias, Sandra Helena Vendrusculo, Patrícia Oliveira de Lima Bento e Marta Regina Gonçalves Correia Zanini)

Highlights

- Habilidades sociais são recursos de proteção ao desenvolvimento dos indivíduos.
- Habilidades sociais educativas se relacionam com níveis de estresse do professor.
- Habilidades sociais educativas são variáveis mediadoras da qualidade de ensino e relações professor-aluno.
- Programas baseados em evidências, com foco em habilidades sociais educativas, são relevantes para a formação continuada de professores.
- Em formações continuadas os professores devem ter protagonismo, de forma a ser significativa e comprometida com a realidade.

Introdução

Em 2015 a Organização das Nações Unidas [ONU], apresentou ao mundo 17 diferentes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

(ODS) interconectados, que devem orientar a humanidade até 2030. Os ODS buscam superar dificuldades enfrentadas por pessoas no Brasil e no mundo e compõem uma agenda mundial para a elaboração e implementação de políticas públicas. São orientações que visam acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir paz prosperidade. Dentre os ODS, destacamos o número quatro que consiste em “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU), esse objetivo maior é especificado de forma detalhada em outros objetivos que abordam diretamente questões de acesso, permanência, evasão, gênero, qualidade e formação de professores. É sobre esse último objetivo que trataremos nesse capítulo, tendo clareza da importância da formação de professores, mas sobretudo destacando a importância desse profissional que historicamente nunca recebeu o devido respeito em nosso país.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a docência é uma das profissões mais estressantes, a qual apresenta regularmente um conjunto de elementos que encaminham para a síndrome de burnout (“Meeting of Experts on Updating the List of Occupational Diseases”, 2005), sendo considerada como a segunda categoria, em nível global, a apresentar doenças de caráter ocupacional (Dutra et al., 2016). Muitas são as obrigações dos professores que, além da função de ensinar conteúdos culturalmente acumulados (Leite et al., 2018), são responsabilizados por cuidarem da nutrição, da higiene e da saúde dos alunos (Noronha et al., 2008); zelarem pela formação moral e demandas afetivas dos estudantes (Lemos & Novaes, 2015); manejar relações conflitantes com os pais dos seus alunos e entre os próprios alunos (Carlotto et al., 2019; Koga et al., 2015); desvalorização do professor, e muitas vezes, violência em sala de aula (Carlotto et al., 2019; Mesquita et al., 2013) e dentre tantas outras questões, a falta de recursos técnicos para atender as exigências laborais (Dalagasperina & Monteiro, 2014; Silva et al., 2015).

Considerando esse cenário, uma formação de professores de qualidade, quer na graduação ou posteriormente de forma

continuada (atividades de ensino-aprendizagem após a graduação, como especializações e cursos) ou permanente (atividades de ensino-aprendizagem a partir de necessidades do processo de trabalho e da crítica ao mesmo), torna-se essencial. No entanto, por questões de mercado (valores acessíveis, da própria logística da carreira, disponibilidade para realizar formação de qualidade) e características das instituições, esses profissionais se vêm induzidos e seduzidos a fazerem cursos que não se mostram efetivos. Assim, muitas vezes, se estabelece um ciclo vicioso: cobranças externas e internas por atualizações, busca por cursos, execução de curso-baixa efetividade na aplicação, sentimentos de menos valia associado a culpabilização do aluno e família, necessidade de atualizações e busca por novos cursos. Diferentes campos da ciência buscam compreender esse fenômeno e desenvolver recursos de enfrentamento à situação.

O campo teórico-prático das habilidades sociais (HS) vem realizando, nas últimas décadas, estudos dirigidos à educação e a seus atores, de forma a desenvolver produtos que possam auxiliar a aprendizagem, a saúde mental dos indivíduos, relacionamentos interpessoais dentre outros. Para adentrar nesse campo faz-se necessário definir o que são as habilidades sociais. Elas são compreendidas como comportamentos aprendidos ao longo do desenvolvimento, culturalmente determinados, necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, com alta probabilidade de resultados positivos para o próprio indivíduo, seu grupo e comunidade, promovendo a competência social (constructo avaliativo do desempenho social do indivíduo em uma tarefa interpessoal) (Del Prette & Del Prette, 2017). Existem diversas classes de HS como assertividade, empatia, comunicação e resolução de problemas; essas são compostas por fatores e interagem entre si. No presente capítulo daremos destaque a uma habilidade específica as denominadas Habilidades Sociais Educativas (HSE), inicialmente definida como classes de comportamentos relativos a demandas interpessoais do ambiente de trabalho, que objetivam o alcance de metas e o bem-estar da

equipe. Em revisão ao termo, Del Prette e Del Prette (2008), definiram as HSE como sendo comportamentos emitidos por agentes educativos (professores, pais e outros), em um ambiente formal ou não, com a intenção de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem em relação ao outro, sendo utilizadas tanto para a promoção de comportamentos sociais desejáveis, quanto no processo de ensino/aprendizagem de conteúdos acadêmicos (leitura, escrita, conhecimentos em geral). Nosso foco está nas HSE de professores, portanto, nossas colocações se referem à relação professor-aluno, entendida como recíproca, onde ambos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem; contudo, cabe ao mediador (pessoa mais capacitada da díade) planejar ações que possam promover a aprendizagem.

A literatura destaca a intencionalidade como característica fundamental das HSE (Del Prette & Del Prette, 2014; Doménech-Betoret et al., 2015; Manolio, 2009). A intencionalidade implica em promover condições para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de padrões comportamentais mais efetivos ao educando. As HSE auxiliam o professor, tanto nas mais diversas demandas do contexto escolar, quanto na promoção de comportamentos sociais desejáveis e no processo de ensino-aprendizagem; deste modo, o repertório comportamental dessas habilidades é fundamental para promover intencionalmente o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em sua forma integral, assim como sentimentos de competência do professor (Del Prette & Del Prette, 2008; Leme & Bolsoni-Silva, 2010).

Segundo Del Prette e Del Prette (2008), as HSE podem ser classificadas em quatro grandes classes: (a) Estabelecer contextos potencialmente educativos, que diz respeito à organização de materiais e ambiente de forma a produzir interações sociais; (b) Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidade sociais, podendo usar diferentes ferramentas; (c) Estabelecer limites e disciplina e; (d) Monitorar positivamente, dar contingências a comportamentos observados ou relatados de forma a criar consequências reforçadoras para os desempenhos desejados.

Bolsoni-Silva et al. (2018) descrevem as HSE do professor como um repertório comportamental que indica variabilidade, estabelecimento de limites, apresentação de afetos e outros comportamentos que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos esperados aos alunos.

As HSE são ferramentas essenciais ao exercício profissional do professor, atuando positivamente sobre a aprendizagem do aluno (Ramos & Vinha, 2017), na relação professor-aluno (Baker et al., 2015; Bolsoni-Silva et al., 2013; Skalická et al., 2015) e, conseqüentemente, nas vivências subjetivas do professor enquanto profissional potencializador de desenvolvimento. As avaliações positivas do professor sobre si mesmo e sobre seus alunos atuam como recursos no enfrentamento do estresse docente, posto na literatura como inerente à categoria profissional (Carlotto et al., 2019; Pozo-Rico et al., 2020). Tem-se de forma clara que a apropriação e uso das HSE está diretamente ligada à formação (inicial e continuada) do professor; tornando-se essencial formar educadores socialmente habilitados, preparados para criar contextos potencialmente educativos que contemplem a diversidade do cotidiano escolar e promovendo o aprendizado e/ou aprimorando as HS dos alunos (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014, Machado et al., 2014).

Gonçalves e Murta (2008) evidenciam que um dos fatores que mais contribui para o repertório de HS das crianças/adolescentes é a interação com os agentes educativos, sejam eles formais (professores) ou informais (pais). No entanto, isso só é possível caso os agentes educativos tenham um repertório social adequado, ou seja, o professor precisa ter e ser competente no uso das HS e HSE em sala de aula, promovendo, assim, processos de ensino-aprendizagem positivos aos diferentes atores envolvidos.

Dentre os diferentes documentos existentes que pautam a educação nacional, mais recentemente temos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ministério da Educação [MEC], 2017), que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do alunado, da educação infantil ao ensino

médio; e pontua que a educação deve promover o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de contribuir com a formação de uma sociedade igualitária, ética e sustentável. A regulamentação destaca as competências esperadas ao alunado entendendo-as como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2017). As dez competências destacadas na BNCC a serem atingidas pelos alunos (Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania), são constituídas por habilidades dentre as quais observa-se claramente algumas habilidades sociais.

Apesar das evidências científicas sobre a importância das HS, das HSE na atuação do professor e das diretrizes da BNCC, ainda são poucos os currículos de graduação e de programas de formação continuada, baseados em evidências, que contemplam esses conteúdos. Sabe-se que o professor brasileiro enfrenta muitas dificuldades no decorrer e após a sua formação que dificultam seu crescimento profissional. A literatura tem apontado para diferentes fatores que levam ao desgaste profissional e adoecimento de professores; dentre esses tem-se: desvalorização salarial, jornadas de trabalho bastante exaustivas para elevar a renda (Carlotto & Moraes, 2010; Oliveira & Rios, 2011), pouco tempo para o lazer frente às demandas profissionais, número de alunos e classes de aula atendidas, e ausência de políticas públicas efetivas, que auxiliem na formação e no reconhecimento profissional (Guerra et al., 2015). Em um cenário árduo de trabalho surgem, cada vez mais, professores com acometimentos de saúde física e mental. O professor sente-se menos acolhido e cada vez mais exigido, quer pela instituição a qual é vinculado, quer pelas famílias de seu alunado e sociedade de forma geral. Diante disso, tem-se cada vez

mais docentes adoecendo no Brasil (Dalcin & Carlotto, 2018; Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019).

Entre as patologias mais frequentes desenvolvidas pelos professores está o estresse em seus sintomas iniciais (físicos e psicológicos), que se não cuidado pode evoluir para outras patologias como a *Síndrome de Burnout*. Birolim et al. (2019), evidenciam em seu estudo que, no âmbito nacional, podemos observar altos índices de desmotivação, licenças de saúde e abandono da profissão por parte dos docentes. Essa desmotivação dos profissionais acaba gerando insatisfação, muitas vezes, manifesta através do estresse. O estudo do estresse no campo da docência se mostra relevante à medida que é precursor e se relaciona a uma série de patologias (Carlotto & Moraes, 2010; Droogenbroeck & Spruyt, 2015).

Lipp (2003) definiu o estresse como sendo “uma reação psicológica, com componentes emocionais, físicos, mentais e químicos, a determinados estímulos que irritam, amedrontam, excitam e/ou confundem a pessoa”, podendo ele ser gradativo em suas intensidades. A autora classificou o estresse em quatro fases descritas a seguir.

1. *Fase de alerta*. Quando o sujeito é exposto a uma situação estressora e se prepara para a ação, de luta e/ou fuga, através de alterações bioquímicas (algumas reações presentes nessa fase são a taquicardia, tensão muscular e sudorese).

2. *Fase de resistência*. Quando o sujeito tenta buscar o equilíbrio para se estabilizar, essa fase é marcada pela sensação de desgaste generalizado, sem uma causa aparente; as dificuldades com a memória começam a aparecer.

3. *Fase de quase-exaustão*. Quando o sujeito já se mostra enfraquecido e não consegue mais se adaptar ou resistir a situações que causam o estresse; nesse ponto, doenças autoimunes começam a surgir.

4. *Fase de exaustão*. A exaustão psicológica e a física se manifestam e, em alguns casos, a morte pode ocorrer, por ser uma fase em que o sujeito está mais vulnerável, as doenças costumam se

manifestar com maior frequência, sejam doenças de nível psicológico (como depressão, ansiedade, incapacidade de tomar decisões, vontade se fugir) ou de nível físico (com alterações orgânicas, hipertensão arterial essencial, úlcera gástrica, psoríase, vitiligo e diabetes).

Frente às vivências de estresse e de adoecimento dos professores, decorrentes de tantas adversidades diárias, a literatura tem apontado que relações interpessoais escolares satisfatórias entre os diferentes atores da instituição atuam como recursos que ajudam no exercício da docência (Carlotto & Moraes, 2010; Dutra et al., 2016). Nesse contexto, destaca-se a importância das HS e HSE que são promotoras de relacionamentos positivos, aprendizagem escolar e bem-estar. Programas de promoção, desenvolvimento/aprimoramento de habilidades específicas e apoio institucional também mostram ser recursos favoráveis à prática do ensino (Bolsoni-Silva et al., 2013; Carlotto & Moraes, 2010). Em nosso país, são poucos os cursos/programas baseados em evidências destinados à formação continuada de professores (Cognetti & Bolsoni-Silva, 2019), embora existam inúmeros no mercado.

Rosin-Pinola et al. (2017), realizaram um estudo que teve como objetivo verificar as HSE de professores, antes e após passarem por um programa de formação específica. Participaram do estudo 40 professores do Ensino Fundamental, de escolas públicas do interior paulista. Os professores foram divididos em grupos para receberem a formação, sendo realizada na hora de trabalho pedagógico coletivo dos participantes. Os resultados apontaram ganhos significativos em HSE, segundo a avaliação dos próprios professores, em diferentes categorias. Considerando os ganhos obtidos no trabalho realizado pelas autoras, buscou-se realizar um estudo, utilizando o mesmo programa de formação para a promoção de HSE, contudo, buscando superar limitações metodológicas apontadas pelos autores, utilizando então múltiplos avaliadores das HSE (além dos próprios professores), diferentes instrumentos de avaliação e acrescentando a caracterização e medida de uma nova variável o estresse. O presente capítulo

apresenta o estudo realizado, estando organizado em tópicos como: *A execução do estudo* (objetivos, procedimentos, metodologia e instrumentos); *Resultados do estudo* (dados encontrados antes e após a formação), *Discutindo os resultados* (discussão sobre os dados encontrados), *Conclusões* (fechamento das reflexões e limitações do estudo), *Sugestão de leitura básica e Referências*.

A execução do estudo

Diante do cenário exposto anteriormente, o presente estudo teve como objetivo avaliar o estresse, as HS e HSE em professores do Ensino Fundamental, antes e após passarem por uma formação específica em HSE, através do programa proposto por de Rosin-Pinola et al. (2017). Após aprovação do estudo pelo Comitê de Ética da FFCLRP-USP, foi realizada uma reunião para a apresentação do projeto a todos os diretores e coordenadores de escolas interessadas. Foi solicitado que divulgassem e entregassem aos professores de suas unidades uma carta-convite para reunião em dia e horário agendado. Foram realizadas reuniões em diferentes escolas e inicialmente ficou estabelecido randomicamente, que duas escolas iriam compor o grupo de intervenção (GI) e duas o grupo de comparação (GC). Contudo, frente a dificuldades institucionais, decorrentes de uma greve dos professores, ocorrida na época da coleta de dados, apenas uma escola concluiu a formação.

Participaram professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual do interior paulista; 15 iniciaram a formação e 8 a concluíram (três foram transferidos durante os primeiros encontros, dois não concluíram por afastamento por saúde e os outros dois não puderam participar dos últimos encontros por motivos pessoais). Ressalta-se que diferentes escolas da rede pública foram convidadas, contudo, apenas algumas tiveram interesse em participar. Infere-se que isso possa ter ocorrido por diferentes motivos dentre os quais se destacam as observações diretas em sala de aula por diferentes avaliadores

(antes e após a formação), o desenho da formação ser um curso teórico-prático, com supervisões semanais, que traz demandas ao professor em seu exercício diário e a greve de professores que estava por eclodir e eclodiu durante o projeto.

No encontro inicial com os professores, após explicar o estudo de forma detalhada, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estabelecido um cronograma de quando seriam realizadas as observações em sala de aula; entregues os instrumentos de autoavaliação: Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (Del Prette & Del Prette, 2001), Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-P) (Del Prette & Del Prette, 2013), Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL) (Lipp, 2000), e o Questionário Brasil (www.abep.org). A seguir, foi agendado o dia da recolha.

Após a recolha dos instrumentos respondidos ocorreram as observações dos professores em sala de aula. As observações foram realizadas pela pesquisadora e três colaboradores (alunos de psicologia e psicólogos), que receberam formação para a observação e uso do guia com um roteiro. As observações ocorreram durante uma semana, sendo uma aula por dia de cada professor, totalizando cinco aulas de 50 minutos cada, perfazendo um total de 250 minutos de observação por professor. Todos os professores foram observados pelos diferentes observadores, que, ao concluírem as observações, preencheram conjuntamente o IHSE-P. Em seguida, os professores receberam a formação em HSE, através do PHSE-P (Rosin-Pinola et al., 2017), que tem modelo teórico-prático. Foram realizados oito encontros (um por semana), na própria escola, no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, tendo cada um a duração média de uma hora e meia. Os encontros tiveram a seguinte estrutura: 1º Momento –acolhimento inicial e o relato pelos participantes das tarefas de casa (atividades que deveriam ter realizado em sala com os alunos); 2º Momento –a pesquisadora propunha a realização de uma atividade para desenvolvimento de alguma HSE e; 3º

Momento –a pesquisadora informava a tarefa a ser realizada na semana e orientava os participantes na execução da mesma. Ressalta-se que no programa os professores ocupam um lugar de protagonista, pois é a partir dos relatos de suas vivências semanais que vai se desdobrando a formação. Os temas são explorados a partir das narrativas dos professores e os exercícios práticos e vivências buscam a sua reflexão de forma a dar significado às experiências e possibilidades de uso dos conteúdos e habilidades, buscando, assim, a competência em HSE.

Ao final da formação, os professores participantes foram novamente observados por uma semana e responderam aos mesmos instrumentos, com exceção do Questionário Critério Brasil. Durante a execução do estudo foram muitos os desafios, exigindo mudança no desenho metodológico inicial no que tange ao grupo de comparação, cujos participantes, apesar de participar das avaliações iniciais, não se dispuseram a realizar as avaliações finais e posteriormente, passar pela formação. Justificaram estarem sobrecarregados após a greve que tiveram durante o período anterior.

Resultados do estudo

Neste capítulo estão apresentadas, exclusivamente, as análises quantitativas dos dados, realizadas com auxílio do software estatístico *JASP* versão 0.9.0.1, sendo 95% o nível de confiança ($p \leq 0,05$). Frente ao tamanho da amostra, foi realizado um teste não paramétrico, para as comparações de medidas repetidas (Wilcoxon). O tamanho de efeito foi mensurado pelo *Rank correlation biserial* - Correlação de postos biserial (Fritz et al., 2012), uma medida de associação utilizada para avaliar a estabilidade dos postos obtidos pelos participantes nas duas avaliações. Os valores de *Rank correlation biserial* variam de + ou - 1, sendo que valores mais próximos a 1 são indicadores de maior efeito, e o valor zero, a nulidade de efeito. Com relação ao sinal, um coeficiente negativo sugere inversão de postos avaliados entre medida inicial e final e o

coeficiente positivo indica a manutenção dos postos obtidos pelos participantes entre as medidas. A seguir estão apresentados os resultados, seguindo a seguinte ordem: dados relacionados ao estresse, HS, HSE antes e após a formação.

No que tange aos resultados relativos ao estresse foi observado que, inicialmente, dos 8 participantes, três pontuaram para sinais de estresse, estando os três na fase de resistência. Após a formação, apenas um professor (dos três iniciais) continuou apresentando sinais de estresse, permanecendo na fase de resistência.

No que tange as HS, avaliadas pelo IHS2, antes e após a passarem pelo programa de formação, avaliadas pelo próprio professor, não foram encontradas diferenças significativas. Quanto às HSE avaliadas antes e após passarem pelo programa de formação, avaliadas segundo o próprio professor e observadores, os resultados encontram-se a seguir na Tabelas 1 e Tabela 2 e a comparação de avaliadores na Tabela 3.

Tabela 1

Comparação dos Resultados de HSE obtidos pelo IHSE-Prof Antes e Após a Formação em HSE, Avaliadas Pelo Professor

| | Antes <i>n</i> = 8 | Depois <i>n</i> = 8 | W | <i>p</i> | Rank <i>correlation</i> |
|---------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|-------|----------|----------------------------|
| | Média (SD) | Média (SD) | | | |
| E1 - Organizar Atividade Interativa. | 40,250 (3,694) | 44,625 (4,241) | 3.000 | 0.042 | -0.833 |
| Dar instruções sobre a atividade. | 17,625 (2,264) | 20,000 (2,268) | 1.000 | 0.033 | -0.929 |
| Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos. | 10,375 (1,188) | 10,750 (0,886) | 4.500 | 0.490 | -0.400 |
| Organizar o ambiente físico. | 12,250 (1,165) | 13,875 (1,727) | 5.500 | 0.090 | -0.694 |

| | | | | | |
|------------------------------------------------|-----------------|-----------------|-------|-------|--------|
| E2 - Conduzir atividade interativa. | 134,375(13,773) | 148,875(14,207) | 0.000 | 0.014 | -1.000 |
| Cultivar afetividade, apoio, bom humor. | 35,000 (4,504) | 38,250 (4,950) | 3.000 | 0.075 | -0.786 |
| Expor, explicar e avaliar de forma interativa. | 39,500 (3,625) | 43,625 (4,596) | 0.000 | 0.022 | -1.000 |
| Aprovar, valorizar comportamentos | 27,625 (4,470) | 31,125 (3,482) | 0.000 | 0.014 | -1.000 |
| Reprovar, restringir, corrigir comportamentos | 32,250 (3,732) | 37,125 (4,390) | 1.500 | 0.024 | -0.917 |

Nota: *SD*=desvio padrão; *W*= teste estatístico Wilcoxon; *p*=significância; *Rank correlation* = medida de estabilidade.

Observa-se, na Tabela 1, segundo avaliação dos próprios professores, diferenças significativas em HSE entre as avaliações antes e após a formação na classe Organizar Atividade Interativa e uma de suas subclasses (Dar instruções sobre atividade) e; na classe Conduzir Atividade Interativa e em três subclasses (Expor, explicar e avaliar de forma interativa; Aprovar, valorizar comportamentos e; Reprovar, restringir e corrigir comportamentos).

Quanto à estabilidade das medidas entre as avaliações, observa-se que foi igual ou próxima a -1 em: classe Organizar Atividade Interativa e uma subclasse (Dar instruções sobre atividade) e classe Conduzir Atividade Interativa e três subclasses (Expor, explicar e avaliar de forma interativa; Aprovar, valorizar comportamentos e Reprovar, restringir e corrigir comportamentos). Esses resultados sugerem o grande efeito da intervenção sobre os postos obtidos pelos participantes na segunda avaliação, comparada à primeira, e o sinal negativo, indica que os maiores beneficiados foram os participantes cujo repertório inicial era menor.

Tabela 2

Comparação dos Resultados de Habilidades Sociais Educativas obtidas pelo IHSE-P-P Antes e Após a Formação em HSE, Avaliadas Pelo Pesquisador

| | Antes <i>n</i> = 8 | Depois <i>n</i> = 8 | W | <i>p</i> | Rank <i>correlation</i> |
|---------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|--------|----------|----------------------------|
| | Média(SD) | Média (SD) | | | |
| IHSE-P | | | | | |
| (OBSERVADOR) | | | | | |
| E1 - Organizar | | | | | |
| Atividade Interativa. | 25,250 (7,630) | 32,500 (6,118) | 3.000 | 0.042 | -0.833 |
| Dar instruções sobre a atividade. | 12,250 (3,615) | 15,750 (3,655) | 0.000 | 0.036 | -1.000 |
| Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos. | 5,250 (1,832) | 7,000 1,773 | 4.000 | 0.105 | -0.714 |
| Organizar o ambiente físico. | 7,750 (2,816) | 9,750 (1,753) | 3.000 | 0.074 | -0.786 |
| E2 - Conduzir | | | | | |
| atividade interativa. | 89,875 (30,759) | 115,500(25,984) | 1.000 | 0.016 | -0.944 |
| Cultivar afetividade, apoio, bom humor. | 22,625 (9,591) | 30,250 (8,908) | 1.000 | 0.021 | -0.944 |
| Expor, explicar e avaliar de forma interativa. | 23,375 (9,023) | 33,500 (7,231) | 14.000 | 0.623 | -0.222 |
| Aprovar, valorizar comportamentos. | 19,000 (5,318) | 23,250 (3,955) | 0.000 | 0.014 | -1.000 |
| Reprovar, restringir, corrigir comportamentos. | 24,875 (7,492) | 28,500 (6,676) | 0.000 | 0.022 | -1.000 |

Nota: *SD*=desvio padrão; *W*= teste estatístico Wilcoxon; *p*=significância; *Rank correlation* = medida de estabilidade.

Observa-se, na Tabela 2, que segundo avaliação dos observadores, os professores apresentaram aumento nas HSE, com diferenças significativas nas duas classes e em quatro subclasses: Organizar Atividade Interativa (Dar instruções sobre a atividade), Conduzir atividade interativa (Cultivar afetividade, apoio, bom humor; Aprovar, valorizar comportamentos, e Reprovar, restringir, corrigir comportamentos). No que tange a estabilidade das medidas entre as avaliações, observa-se que foi igual ou próxima a -1 na classe Organizar Atividade Interativa e uma subclasse (Dar instruções sobre atividade) e na classe Conduzir Atividade Interativa e em três subclasses (Cultivar afetividade, apoio, bom humor; Aprovar, valorizar comportamentos e Reprovar, restringir e corrigir comportamentos). Esses resultados indicam ganhos nessas variáveis, ou seja, quanto menor o desempenho antes do programa maior foi o ganho, sendo sugestivo que os participantes com menor repertório foram os maiores beneficiados.

Tabela 3

Comparação dos Resultados de HSE obtido através do instrumento IHSE- P, avaliado pelo Professor e Pesquisador Antes da Intervenção

| | Professor | Pesquisador | W | p |
|---------------------------------------------------|-----------------|-----------------|--------|-------|
| | n = 8 | n = 8 | | |
| | Média (SD) | Média (SD) | | |
| E1 - Organizar Atividade Interativa. | 40,250 (3,694) | 25,250 (7,630) | 36.000 | 0.008 |
| Dar instruções sobre a atividade. | 17,625 (2,264) | 12,250 (3,615) | 28.000 | 0.022 |
| Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos. | 10,375 (1.188) | 5,250 (1,832) | 36.000 | 0.014 |
| Organizar o ambiente físico. | 12,250 (1,165) | 7,750 (2,816) | 36.000 | 0.008 |
| E2 - Conduzir atividade interativa. | 134,375(13,773) | 89,875 (30,759) | 36.000 | 0.014 |

| | | | | |
|------------------------------------------------|----------------|----------------|--------|-------|
| Cultivar afetividade, apoio, bom humor. | 35,000 (4,504) | 22,625 (9,591) | 21.000 | 0.036 |
| Expor, explicar e avaliar de forma interativa. | 39,500 (3,625) | 23,375 (9,023) | 36.000 | 0.008 |
| Aprovar, valorizar comportamentos. | 27,625 (4,470) | 19,000 (5,318) | 35.000 | 0.021 |
| Reprovar, restringir, corrigir comportamentos. | 32,250 (3,732) | 24,875 (7,492) | 28.000 | 0.022 |

Nota: SD=desvio padrão; W= teste estatístico Wilcoxon; p=significância.

Tabela 4

Comparação dos Resultados de HSE obtido através do instrumento IHSE- P, avaliado pelo Professor e Pesquisador Após da Intervenção

| | Professor | Pesquisador | W | p |
|---------------------------------------------------|-----------------|-----------------|--------|-------|
| | n = 8 | n = 8 | | |
| | Média (SD) | Média (SD) | | |
| E1 - Organizar Atividade Interativa. | 44,625 (4,241) | 32,500 (6,118) | 28.000 | 0.022 |
| Dar instruções sobre a atividade. | 20,000 (2,268) | 15,750 (3,655) | 21.000 | 0.036 |
| Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos. | 10,750 (0,886) | 7,000 1,773 | 36.000 | 0.013 |
| Organizar o ambiente físico. | 13,875 (1,727) | 9,750 (1,753) | 34.500 | 0.025 |
| E2 - Conduzir atividade interativa. | 148,875(14,207) | 115,500(25,984) | 36.000 | 0.008 |
| Cultivar afetividade, apoio, bom humor. | 38,250 (4,950) | 30,250 (8,908) | 26.000 | 0.051 |
| Expor, explicar e avaliar de forma interativa. | 43,625 (4,596) | 33,500 (7,231) | 36.000 | 0.014 |
| Aprovar, valorizar comportamentos. | 31,125 (3,482) | 23,250 (3,955) | 36.000 | 0.014 |

| | | | | |
|------------------------------------------------------|----------------|----------------|--------|-------|
| Reprovar, restringir, corrigir comportamentos. | 37,125 (4,390) | 28,500 (6,676) | 36.000 | 0.008 |
|------------------------------------------------------|----------------|----------------|--------|-------|

Nota: SD=desvio padrão; W= teste estatístico Wilcoxon; p=significância.

Nota-se, na Tabela 3, que a comparação da avaliação dos professores e observadores quanto as HSE (dos professores) antes da formação, aponta diferenças significativas nas duas classes e em todas subclasses, nas quais os professores se avaliaram mais positivamente. Observa-se, na Tabela 4, que a comparação da avaliação dos professores e observadores quanto às HSE (dos professores) após a formação, apresenta diferenças significativas nas duas classes e em todas subclasses; os professores se avaliaram mais positivamente com exceção da classe Conduzir atividade interativa.

Discutindo os resultados

Retomando os objetivos do estudo, buscou-se avaliar o estresse, as HS e HSE em professores do Ensino Fundamental, antes e após passarem por uma formação específica em HSE, através do programa proposto por de Rosin-Pinola et al. (2017). Ressalta-se que o programa já fora testado, apresentando bons resultados (Rosin-Pinola et al., 2017) e que o presente estudo avançou com um maior controle metodológico quanto aos avaliadores, instrumentos e o acréscimo de uma variável (estresse) no estudo.

No que tange ao estresse dos professores, avaliado antes e após passarem por formação específica em HSE, observou-se uma diminuição do número de participantes classificados com estresse após a formação. A literatura tem apontado como frequente o estresse em professores, destacando dentre os disparadores para tal a dura realidade enfrentada entre teoria e prática (Duarte et al., 2008). Por outro lado, tem-se que o acolhimento às demandas diárias dos professores pode atuar como fator de proteção ao estresse (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014), isso pode ser observado na formação continuada fornecida, em que, por características do

próprio programa, o professor é estimulado a falar de suas dificuldades em sala de aula e a pensar em soluções para estas dentro dos conceitos trabalhados em HSE.

Com relação às HS (classes básicas como assertividade, civilidade, empatia dentre outras) avaliadas antes e após a formação, não foram observadas diferenças significativas na autoavaliação dos professores. Ressalta-se que o programa, embora toque de forma indireta nas classes básicas de HS, não as tem como objetivo e sim as HSE (comportamentos específicos do processo de ensino-aprendizagem).

Quanto aos ganhos em HSE avaliadas pelo professor, comparando medidas antes e após a formação, foram observadas diferenças significativas nas duas grandes classes que se referem a comportamentos de Organizar e Conduzir Atividades Interativas e três subclasses relativas a dar instruções, explicar de forma interativa, aprovar e valorizar comportamentos, assim como restringir e corrigí-los. A análise de estabilidade (tamanho do efeito), apontou que os professores se beneficiaram mais de ganhos em comportamentos que inicialmente eram menores. Resultados semelhantes foram encontrados na avaliação dos observadores quanto às HSE de professores antes e após a formação. Tem-se, assim, que na avaliação quer de professores como observadores, a formação produziu mudanças comportamentais positivas em HSE. Segundo a literatura, as HSE constituem recursos que auxiliam na prática em sala de aula e no enfrentamento de questões que influenciam em seus níveis de estresse (Carlotto & Moraes, 2010; Rosin-Pinola et al., 2017).

Quanto às comparações das avaliações sobre as HSE realizadas pelo próprio professor e observadores (antes e após o programa), foram observadas diferenças significativas tanto antes como após a formação. Em ambas as avaliações os professores se avaliaram melhor do que foi observado pelo pesquisador. Infere-se que isso possa ter ocorrido pelo fato de o professor reconhecer em si as HSE, avaliando sua atuação de forma global, enquanto os pesquisadores ficaram restritos a observações pontuais. Esses

resultados vão ao encontro dos achados de Rosin-Pinola et al. (2017) e ampliam a questão da importância de múltiplos avaliadores, como proposto pela literatura ao indicar o uso de programas baseados em evidências (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

Ainda no que tange as HSE, além de impactos positivos no repertório comportamental dos professores, embora não tenha sido objetivo no presente estudo, tem-se os impactos positivos nos comportamentos e aprendizagem dos alunos e na relação professor- aluno. Machado et al. (2014) afirmam que se o professor for capaz de manter a calma, dar atenção, carinho e limites contingentes aos comportamentos de todo os alunos, é possível que consigam criar condições de ensino que favoreçam maior engajamento e aprendizagem dos alunos. Modelos de interação positiva produzem comportamentos mais assertivos nos alunos para conseguir atenção e ter estratégias mais eficazes de resolução de problemas, trazendo ganhos para o próprio aluno e para o professor. Sabe-se do impacto das HSE nos comportamentos dos alunos, mas, para que professores as usem de forma competente, não basta a sua emissão e sim a emissão considerando o aspecto funcional presente nas interações (Del Prette & Del Prette, 2008; Doménech-Betoret et al., 2015), o que no programa aplicado no presente estudo é discutido em todo o encontro e trabalho a partir de exemplos dados pelos próprios professores com base em suas atividades semanais. Torna-se clara a importância de programas de formação que contemplem não só o desenvolvimento /aprimoramento dessas habilidades mas, também, seu uso de forma funcional, como foi realizado no presente estudo, pois produzem resultados positivos considerando necessidades contextuais e pessoais dos envolvidos (Bolsoni-Silva et al., 2013).

Um último ponto a ser discutido é o número de participantes que concluíram o estudo, o que se deu por diferentes variáveis intervenientes como greve, pressões institucionais, falta de apoio e tempo, regulamentações vigentes dentre outras, corroborando com a literatura, que aponta para as dificuldades vivenciadas por

professores que interferem em sua formação continuada e saúde mental (Carlotto et al., 2019; Oliveira & Rios, 2011).

Finalizando, reitera-se o papel de destaque que a formação de professores ocupa nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) proposto pela ONU na agenda 2030, tornando-se clara a importância do desenvolvimento/aplicação/avaliação e disseminação de programas baseados em evidências para a formação de professores. O programa apresentado neste capítulo é de baixo custo, fácil aplicação e apresenta resultados positivos quantitativos (aqui apresentados) e qualitativos dispostos em outros estudos das autoras.

Conclusões

Este estudo respondeu aos objetivos traçados, sinalizou ganhos dos professores nas HSE (foco do programa de formação continuada executado) e redução de sinais de estresse, apresentou as dificuldades dos professores em aderir ao estudo e pontuou a importância da formação de professores reconhecida pela ONU na agenda 2030. Conclui-se que auxiliar professores em sua formação continuada, seja pela ciência da Psicologia ou por outras, é essencial e deve constituir um compromisso social, dado o papel central que o professor ocupa no desenvolvimento de uma nação.

Sugestões de leitura básica

Carlotto, M. S., Câmara, S. G., & Oliveira, M. E. T. (2019). Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240028. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240028>

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517-530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>

Lipp, M. E. N. (2007). *O stress do professor* (5a ed.). Papirus. (Trabalho original publicado em 2002).

Referências

- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Arnold, D. H. (2015). Teacher (mis) perceptions of preschoolers' academic skills: Predictors and associations with longitudinal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/edu0000008>
- Biolim, M. M., Mesas, A. E., Durán González, A., Santos, H. G., Haddad, M. C. F. L., & Andrade, S. M. (2019). Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4), 1255-1264. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.08542017>
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: Práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2018). *RE-HSE-Pr: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores - Manual técnico*. Cetepp; Hogrefe.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., & Oliveira, M. E. T. (2019). Intenção de abandono profissional entre professores: O papel dos estressores ocupacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240028. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240028>
- Carlotto, M. S., & Moraes, M. G. (2010). Síndrome de Burnout e fatores associados em professores de escolas públicas e

- privadas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 329-342. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94615412008.pdf>
- Cognetti, N. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2019). *Habilidades sociais para professores*. Suprema Gráfica e Editora Eireli.
- Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2018). Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 141-150. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)*. Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 239-256). Ed. Junqueira & Marin.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Inventário de Habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-P-Prof): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2014). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. *Psico-USF*, 19(2), 265-275. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002011>
- Doménech-Betoret, F., Lloret-Segura, S., & Gómez-Artiga, A. (2015). Teacher support resources need satisfaction and well-being. *Spanish Journal of Psychology*, 18(6), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2015.8>
- Droogenbroeck, F. V., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching*

- and Teacher Education*, 51, 88-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006>
- Duarte, A., Oliveira, D. A., Augusto, M. H., & Melo, S. (2008). Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: Uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 221-236. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100010>
- Dutra, L. B., Aerts, D., Alves, G. G., & Câmara, S. G. (2016). A Síndrome de Burnout (SB) em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA. *Tempus: Actas de Saúde Coletiva*, 10(3), 115-136. <https://doi.org/10.18569/tempus.v10i3.1872>
- Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do ensino infantil e fundamental. *Pro-Posições*, 30, e20160143. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>
- Guerra, B. T., Rovaris, J. A., Mariano, M., Guidugli, P. M., Rosanti, S., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a educação especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 321-328. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192841>
- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G., Sant'Anna, F. L., Durán González, A., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva*, 23(3), 268-275. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500030121>
- Leite, E. A. P., Ribeiro, E. S., Leite, K. G., & Uliana, M. R. (2018). Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e

- demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 39(144), 721-737. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>
- Leme, V. B. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades sociais educativas parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(2), 161-173. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2010000200005>
- Lemos, J. C. G., & Novaes, L. C. (2015). Juízos e práticas professorais na construção do processo de abandono do trabalho docente e o impacto sobre o trabalho pedagógico. *Revista Cocar*, 9(18), 285-307. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/714/536>
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)*. Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2003). *Mecanismos neuropsicológicos do stress: Teoria e aplicações clínicas*. Casa do Psicólogo.
- Machado, J. A., Yunes, M. A., & Silva, G. F. (2014). A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Contrapontos*, 14(3), 512-526. <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p512-526>
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos). Repositório Institucional UFSCAR. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3017/2324.pdf?sequencia=1>
- Mesquita, A. A., Gomes, D. S., Lobato, J. L., Gondim, L., & Souza, S. B. (2013). Estresse e síndrome de burnout em professores: Prevalência e causas. *Psicologia Argumento*, 31(75), 627-635. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.DS05>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

- Meeting of Experts on Updating the List of Occupational Diseases*. (2005, December). International Labor Organization, Geneva, Switzerland.
- Noronha, M. M. B., Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, educação e saúde*, 6(1), 65-86.
- Oliveira, J. A., & Rios, M. P. C. (2011, 7-10 de setembro). *O processo de formação continuada de professores da rede municipal de ensino do município de Fraiburgo – SC: Perspectivas de mudanças das práticas pedagógicas* [Paper presentation]. 10o. Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2020). Teacher training can make a difference: Tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Ramos, A. M., & Vinha, T. P. (2017). As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino fundamental II. *Revista INFAD de Psicologia*, 6(1), 39-46. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.715>
- Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 341-356. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. <https://doi.org/10.5902/1984686X28430>

- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: Correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363-376.
- Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413-425. <https://doi.org/10.1177/0165025415584187>

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: POTENCIALIDADES E DESAFIOS EM UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

(Daniela Barsotti Santos, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso,
Wanderlei Abadio de Oliveira e Manoel Antônio dos Santos)

Highlights

- A Educação Permanente em Saúde (EPS) é uma prática de ensino-aprendizagem na saúde e uma política de educação na saúde.
- A EPS objetiva a produção do processo de trabalho na saúde em modo reflexivo e crítico, a partir da resolução de problemas do cotidiano em condições de interação colaborativa e coletiva.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia preveem a Educação Permanente em Saúde como um compromisso social.
- As políticas de equidade precisam ser ensinadas e trabalhadas em modo transversal na área da saúde.
- Espera-se que formação em Psicologia nos serviços das redes municipais de saúde auxiliem na promoção da Política de Educação Permanente em Saúde (PEPS), sobretudo com relação à abordagem da diversidade nas políticas de equidade na saúde.

Introdução

Apesar de sua reconhecida relevância, só recentemente a Educação Permanente em Saúde (EPS) foi incorporada como política pública. Este capítulo abordará as implicações e perspectivas de inovação que foram abertas a partir deste marco, do ponto de vista da produção do conhecimento e da formação e aprimoramento do profissional da área da saúde. O objetivo é oferecer ao leitor uma visão panorâmica que permita traçar a evolução histórica da EPS e a relevância estratégica que ela adquire no contexto de um mundo atravessado por mudanças vertiginosas e desafiadoras. Este estudo tem como abordagem metodológica a análise documental, que inclui revisão de artigos, livros publicados e documentos oficiais da área de educação em saúde. Espera-se que as análises e reflexões produzidas possam contribuir para apoiar a implementação e consolidação das ações de EPS, com vistas à construção de estratégias inovadoras e em sintonia com as necessidades de uma sociedade em transformação.

A EPS pode ser definida como uma prática de ensino-aprendizagem na saúde e como uma política de educação na saúde. A EPS difere da educação popular em saúde e da educação continuada em saúde em alguns aspectos fundamentais. Ao se definir EPS, observa-se que alguns de seus conceitos se aproximam das vertentes da educação popular em saúde. Contudo, a EPS visa o trabalho, enquanto a educação popular em saúde tem em vista a cidadania (Ceccim & Ferla, 2009).

Quando definida como prática de ensino-aprendizagem, a EPS se baseia nas noções de ensino problematizador e de aprendizagem significativa. Nesse sentido, busca-se uma produção de conhecimentos que possa ser obtida no cotidiano do trabalho nas instituições de saúde. As experiências dos atores que protagonizam essa realidade constituem a base dos questionamentos e se tornam alvo do processo de transformação. As experiências prévias de cada ator são consideradas e valorizadas nesse processo de ensino-aprendizagem, no qual se espera responder e gerar novas

perguntas sobre os modos de ser e atuar no mundo. São consideradas as articulações entre a educação e o trabalho em saúde, incluindo a relevância social do ensino, assim como a formação no exercício profissional em conjunção com saberes técnicos e científicos, com as dimensões éticas da vida, do trabalho vivo, do ser humano, da saúde, da educação e das relações construídas (Ceccim & Ferla, 2009).

Considerada uma proposta político-pedagógica, a EPS se torna política de educação na saúde quando, em 2003, são criados pelo Ministério da Saúde (MS) a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e o Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) por meio do Decreto No 4.726, de 9 de junho de 2003. No ano seguinte, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) foi instituída pela Portaria No 198/GM, de 13 de fevereiro de 2004 (Ministério da Saúde, 2004). A PNEPS é pensada como uma estratégia crucial para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que colabora para a organização dos serviços de saúde a partir da qualificação e da mudança pretendida nas práticas em saúde advindas da formação e do desenvolvimento de profissionais e trabalhadores da saúde, privilegiando uma integração orgânica entre ensino e serviço (Ministério da Saúde, 2009).

A EPS se diferencia da educação continuada em saúde na medida em que a segunda é caracterizada pelo entendimento de que a educação em saúde necessita promover momentos educacionais, nos quais os profissionais de saúde podem preencher uma lacuna de conhecimento. Esse momento educativo pode ser realizado inclusive individualmente. Nessa perspectiva, tem-se a premissa de um conhecimento dado *a priori*, sendo sua aplicação suficiente para solucionar os problemas encontrados no cotidiano no trabalho. Apesar de as profissões serem consideradas nessa abordagem educacional, a equipe em saúde não é percebida nesse processo, diferentemente do que ocorre com a EPS, que mira o processo de trabalho como resultado da interação e do trabalho vivo realizado em equipe multiprofissional. O “entre” seria o

dispositivo do processo educacional na EPS, ao problematizar a realidade em modo coletivo e colaborativo, a fim de buscar elaborar soluções para as questões identificadas no cotidiano da saúde. Nesse sentido, o conhecimento é trabalhado de forma contextual e secundária no processo de construção coletiva de soluções para os problemas vivenciados no âmbito da saúde (Cavalcanti & Guizardi, 2018).

Breve histórico do contexto que antecede a formulação da PNEPS

Os delineamentos da EPS conhecidos atualmente são fruto das transformações socio-históricas que acompanharam os contextos da educação e formação em saúde no país. Tais transformações têm como pano de fundo a luta dos movimentos sociais pela democracia nos países da América Latina, sendo que nesse interim se discutia, no cenário mundial, outras formas de pensar o processo saúde-doença-cuidado. No Brasil, vivia-se o calor do processo de redemocratização após um período sombrio de 21 anos de ditadura civil-militar. O movimento sanitarista participou ativamente dessas discussões, que culminaram com o marco histórico da Constituição Cidadã de 1988 e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Desde a década de 1980, os modelos profissionais, assistenciais, educacionais e de desenvolvimento social passaram a ser questionados e enquadrados criticamente por suas posturas retrógradas e organização em disciplinas compartimentadas e hierarquizadas. Nesse cenário de acalorados debates floresceu a proposição de inovações desses modelos considerados obsoletos, com a noção de integração de um ensino em serviço que extrapolasse o protagonismo do hospital como cenário principal do cuidado à saúde e prestigiasse o ensino-aprendizagem em outros contextos, como as unidades básicas de saúde. Discutia-se uma concepção ampliada de saúde, que reconhece a necessidade de considerar sua dimensão plural e biopsicossocial, amparando-se na

análise crítica da realidade socioeconômica, política e cultural brasileira (Carvalho & Ceccim, 2006).

Buscava-se incorporar os conhecimentos advindos das ciências sociais e humanas na área da saúde, por meio de propostas de reformas curriculares que abarcassem as novas compreensões de saúde, corpo e cuidado, em sintonia com as concepções da saúde comunitária e da saúde mental. No turbilhão de acontecimentos que marcaram o cenário de transição nesse período especialmente florescente da humanidade, o compartilhamento de experiências semelhantes ocorridas em toda a América Latina fomentou a elaboração das noções de atenção integral à saúde, de conexão entre formação e trabalho, de integração entre ensino e pesquisa, bem como a criação de projetos interprofissionais na graduação, na extensão e nas especializações em serviço sob supervisão. Tais experiências formaram a base para a elaboração da proposta de novas residências multiprofissionais, com a expansão de programas de residência em todas as áreas profissionais da saúde, incluindo a Psicologia (Carvalho & Ceccim, 2006).

A partir da implementação do SUS, pela Lei No. 8.080 de 19 de setembro de 1990, a saúde passou a ser reconhecida como um direito fundamental do ser humano. Ao Estado compete o dever de prover condições para seu pleno exercício, por meio de ações e serviços que visem à promoção, proteção e recuperação da saúde, garantidos pelos princípios basilares de Universalização, Equidade e Integralidade. O SUS marca uma guinada magistral na sanha dos ideólogos de extrema-direita da elite civil-militar que usurpou o poder político, entre 1964 e 1985, abolindo o Estado de Direito no Brasil. Os mandatários da ditadura, com sua insensibilidade e descaso pela saúde pública, sustentaram um modelo de privatização às custas do bem-estar da população.

Com o colapso do regime militar, o retorno à convivência democrática criou as condições objetivas para a criação e consolidação do SUS. A partir da segunda metade da década de 1980 reforçou-se o entendimento de que era importante prover investimentos nos processos formativos das graduações em saúde,

assim como nos cursos e ações de educação continuada de curta e longa duração, o que concernia a pós-graduação, as formações complementares e os programas e estratégias de educação permanente. No decorrer da década de 1990, as discussões se intensificaram com foco na problematização da formação na área saúde, com ênfase na valorização dos processos formativos no lugar dos aspectos conteudistas, pensando-se a inserção dos profissionais de saúde nas comunidades. Em um primeiro momento, o debate concentrou-se, sobretudo, nas áreas da Medicina e da Enfermagem (Carvalho & Ceccim, 2006), mas logo se expandiria para as demais áreas. Na transformação do modelo de cuidado nota-se um propósito de reorientar a formação profissional para abordagens multiprofissionais, interdisciplinares, com vistas à garantia da integralidade do processo saúde-doença-cuidado, em substituição à centralidade do modelo biomédico focado na doença e na cura (Macedo et al., 2021).

A formulação da PNEPS e sua missão de contribuir para a consolidação do SUS

Na primeira década do novo milênio, o debate no âmbito da saúde se concentrou na necessidade de fortalecer o sistema público de saúde, diante de movimentos inspirados no modelo neoliberal que questionavam a viabilidade de se manter a universalidade como um dever do Estado. Desse modo, nos anos 2000 foram formuladas políticas públicas importantes para a consolidação do SUS. Havia um cenário em transformação, com o reconhecimento do potencial que a Universidade tem de atuar de forma colaborativa em parceria com a saúde pública. A aliança estratégica entre SUS e universidades públicas, a partir de uma articulação entre Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC), possibilitou a aprovação da Lei 11.129/2005 de 30 de junho de 2005, que regulamentou a criação da Residência Multiprofissional em

Saúde, a Residência em Área Profissional de Saúde e a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional.

É importante ressaltar que as políticas e diretrizes curriculares até então vigentes, e as formas antigas de pensar, não foram modificadas facilmente, pois havia enormes interesses econômicos e políticos em disputa no campo da saúde que, historicamente, privilegiou o modelo de atenção privatista, de viés individual, com foco clínico-assistencial e hospitalocêntrico (Santos et al., 2021). O paradigma asilar ou manicomial viveu seu apogeu à sombra do governo autoritário, graças ao beneplácito dos militares que usurparam o poder e golpearam a democracia nas décadas de 1960 a 1980. A ditadura concedeu imensos privilégios aos grupos da elite econômica, que mercantilizaram a saúde pública e se especializaram em privatizar os lucros e socializar os prejuízos.

Como parte dos esforços para superar o engodo da exploração capitalista na área da saúde e os vieses de uma gestão tecnoburocrática presumivelmente racional dos recursos públicos, foi teorizada uma formação em saúde envolvida com as dimensões da produção de subjetividades e a promoção de habilidades técnicas, reflexivas e de conhecimentos sobre o SUS. O modelo propunha que a formação em saúde deveria amparar-se nos pilares do ensino, da gestão, da atenção e do controle social, sob inspiração dos princípios da convivência democrática. Nesse sentido, os profissionais e trabalhadores da área precisariam estar em contato com a necessidade de prover constantes atualizações dos conhecimentos produzidos na saúde, como também participar, de forma crítica e reflexiva, dos processos de corresponsabilização do cuidado, visando garantir sua efetividade e resolubilidade (Ceccim & Feuerwerke, 2004).

O quadrilátero do SUS poderia ser contemplado pela EPS, pois se entendia a necessidade de recompor as práticas de formação, de atenção e de gestão, bem como a elaboração de políticas públicas e o incentivo à manutenção do controle social. A partir da EPS poderiam ser propostas ações intersetoriais com a área da educação, acompanhando processos de mudanças nos cursos de

graduação, nas residências em saúde, na pós-graduação e na educação técnica, levando em consideração as necessidades e os direitos à saúde da população (Ceccim, 2005).

A PNEPS nasce com o propósito de contribuir para a consolidação e fortalecimento do SUS, todavia, foram identificadas barreiras e dificuldades em sua implementação. Entre os principais entraves desta política pública destacam-se: (1) pouca articulação entre gestores, trabalhadores, controle social e Instituições de Ensino Superior (IES); (2) pouco engajamento dos atores na criação das comissões de integração ensino e serviço regionais (CIES); (3) baixo envolvimento dos gestores municipais; (4) problemas na elaboração de projetos devido à falta de parâmetros claros; (5) os projetos desenvolvidos eram pouco avaliados com relação às transformações que promoviam nas práticas de formação, gestão e atenção na saúde; (6) por fim foi apontada a dificuldade para execução dos orçamentos e aplicação dos recursos financeiros (Ministério da Saúde, 2018b).

Na proximidade dos 30 anos da implementação do SUS e do marco de dez anos após a publicação da PNEPS, em 2018, a SGTES/DEGES lançou a proposta de amplo debate com todos os atores envolvidos na política, com o propósito de promover sua atualização, bem como resgatar conceitos importantes da EPS, de conhecer experiências realizadas no país e de apontar caminhos por meio da construção de consensos, a partir do reconhecimento da contribuição que essa política tem para o SUS. Foram propostos os Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES) para aproximar as instâncias de educação e saúde, pensando principalmente no desenvolvimento de ações de ensino na rede de saúde de modo articulado. Houve o lançamento do Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no SUS (PRO EPS-SUS), com o propósito de implementar oficinas que fomentassem o compartilhamento de experiências exitosas e o debate em torno dos desafios encontrados. Também foi proposta a criação do primeiro Laboratório de Inovação em Educação na Saúde da América Latina com o tema EPS. Por fim, houve a

inclusão da Educação Interprofissional em Saúde (EIP) na agenda da SGTES (Ministério da Saúde, 2018a, 2018b).

Recentemente, em 2022, foi lançado um documento com orientações para o monitoramento e avaliação da política de EPS, com a indicação de uma matriz avaliativa de monitoramento e avaliação da PNEPS, construída coletivamente por meio de oficinas de trabalho que tiveram início em 2019. São contempladas no documento: (1) a Dimensão Político-Gerencial, com o propósito de avaliar a incorporação da PNEPS nas diversas esferas de gestão e sua inclusão nos instrumentos legais e nas instâncias colegiadas do SUS; (2) a Dimensão do Processo Educativo, que busca avaliar as ações de EPS no contexto das Secretarias de Saúde; (3) a Dimensão Efeitos, que visa avaliar resultados e as inovações observadas no contexto do trabalho dos serviços a partir da implementação da PNEPS (Ministério da Saúde, 2022).

Mesmo com as dificuldades identificadas para a implementação da PNEPS que fomentou o PRO EPS-SUS, é importante destacar algumas ações de EPS desenvolvidas no SUS ao longo de seus 30 anos, com vistas à promoção da multiprofissionalidade e da interdisciplinaridade. No diz respeito à interdisciplinaridade, consideram-se: (1) a noção de Acolhimento, com o deslocamento do eixo central da atenção para o atendimento da equipe multiprofissional; (2) o foco no trabalho das Equipes de referência e de apoio matricial especializado, com o propósito de promover cuidado longitudinal e a formação de equipe para suporte técnico-pedagógico; (3) o Campo e o Núcleo de Conhecimentos e Práticas, sendo que “núcleo” refere-se à área de conhecimentos e de práticas profissionais, ao passo que “campo” diz respeito ao espaço para promoção da interdisciplinaridade; (4) o Apoio Institucional, que oferece suporte ao processo de trabalho e auxilia na análise da instituição; (5) a Supervisão Clínico-Institucional, com a discussão de casos, na qual se busca articular a clínica, o contexto de redes e a intersetorialidade; (6) o Projeto Terapêutico Singular, construído coletivamente em modo interdisciplinar para descrever o conjunto de condutas terapêuticas

e de cuidados; (7) a Gestão da Clínica por linhas de cuidado e redes integradas de atenção (Ceccim, 2018).

Em relação às iniciativas que abarcam a produção da multiprofissionalidade, consideram-se: (1) as Vivências-Estágio na Realidade do SUS (VER-SUS); (2) a prática acadêmica curricular dos cursos de graduação da área da Saúde; (3) as Vivências de Educação Popular em Saúde; (4) as Residências Integradas Multiprofissionais em Saúde; (5) o Programa de Educação Tutorial Conexão de Saberes; (6) o Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde; (7) o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (Ceccim, 2018).

No âmbito das políticas públicas de saúde, ainda é preciso considerar as políticas que foram criadas em prol da equidade na saúde. Nesse sentido, o movimento de reforma sanitária, em conjunto com outros movimentos sociais e fóruns coletivos em defesa dos direitos de minorias sociais e grupos vulnerabilizados, possibilitaram a formulação de políticas públicas tais como a Política Nacional de Saúde Integral LGBT, a Política de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, a Política de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e Águas, a Política de Saúde Integral da População Negra, a Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), entre outras.

Entende-se que tais políticas públicas necessitam ser trabalhadas de modo transversal junto às demais políticas na saúde. Nesse sentido, a EPS é estratégica para promover reconhecimento e mudança por meio de ações e práticas na saúde que visam alcançar maior equidade em saúde para as minorias sociais. Observa-se a necessidade de trabalhar essas políticas de equidade no percurso de formação em Psicologia, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, dando visibilidade ao projeto político-pedagógico em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propostas para os cursos de graduação (Macedo et al., 2021).

A Psicologia na EPS: tensionamentos e potencialidades

Ao situar a formação em Psicologia no cenário promissor que teve início com o novo ciclo democrático na história recente, é necessário pontuar a relação de proximidade entre processos formativos e os movimentos das reformas sanitária e psiquiátrica. A inserção da Psicologia nas equipes multiprofissionais em centros e ambulatórios de saúde mental aconteceu de modo intenso a partir de meados da década de 1970. Com a implementação do SUS na década seguinte, a categoria profissional ampliou significativamente suas conquistas, aumentando sua participação no âmbito das instituições de saúde. De forma crescente, profissionais da Psicologia foram admitidos nos serviços de atenção básica, como membros das equipes do Núcleo Ampliado à Saúde da Família (NASF), equipes de Apoio Matricial, Unidades Básicas/Centros de Saúde e Unidades Mistas, além das equipes do Consultório na Rua e dos Centros de Convivência. A inserção também aconteceu junto às equipes multiprofissionais de serviços especializados, notadamente nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Serviços Residenciais Terapêuticos, hospitais gerais e especializados, Unidades de referência em medicina física e reabilitação, e ambulatórios multidisciplinares especializados (Dimenstein & Macedo, 2012).

A Psicologia como ciência e profissão segue comprometida com uma atuação na saúde pública integrada aos cenários e realidades do sistema público de saúde brasileiro. Essa propensão ao compromisso social se mantém revigorada mesmo quando se reconhece o caráter diverso e multifacetado da Psicologia, múltipla e plural em termos de suas bases teóricas, propostas metodológicas e matrizes epistemológicas. Nessa perspectiva ético-política, cabe destacar as iniciativas para a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares em Psicologia, com o envolvimento e protagonismo, na agenda de discussões, do sistema Conselhos de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia - CFP e Conselhos Regionais de Psicologia - CRPs), da Associação Brasileira de Ensino de

Psicologia (ABEP), da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), entre outras entidades representativas da classe. A versão final do documento foi aprovada em 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante Parecer CNE/CNS No 1.071/2019, sendo revisada em 2021 com a inclusão de atividades remotas da Educação Superior em função do contexto da pandemia da COVID-19. O Parecer CNE/CES No 179/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022, aguarda homologação pelo MEC (Ministério da Educação, 2019, 2022).

Nas DCNs são reiterados os princípios, valores e compromissos que devem ser resguardados durante a formação em Psicologia. Entre eles, destaca-se o compromisso com o respeito à diversidade pessoal, social, cultural e ética, conforme os princípios assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e o reconhecimento da importância das políticas públicas para a garantia de acesso da população aos serviços de Psicologia e à promoção dos direitos de cidadania. Nesse cenário ganha relevo a função estratégica da educação permanente, contribuindo para suprir a necessidade de aprimoramento contínuo e constante da prática profissional (Ministério da Educação, 2022).

Os valores, princípios e compromissos estabelecidos pelas DCNs em Psicologia também se alinham aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fixados pela Organização das Nações Unidas (ONU) como plano de ação a ser contemplado até 2030. Entre os objetivos e metas estabelecidos, considera-se em especial o quarto objetivo, relacionado ao acesso à educação de qualidade para garantir o alcance dos conhecimentos e habilidades necessárias para “o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (Organização das Nações Unidas [ONU], s.d.).

Em sintonia com essas metas, a EPS no SUS busca promover aprendizagens significativas, o que implica a promoção de uma postura de reflexão crítica permanente acerca da prática profissional. Nessa direção, a inserção de estudantes de Psicologia, profissionais e residentes nos territórios que compõem a rede de saúde municipal não se dá de forma automatizada e livre de tensionamentos. A imersão no campo provoca inquietações e alimenta questionamentos, uma vez que se busca trabalhar em uma perspectiva transformadora, promovendo uma atitude de apropriação ativa da realidade com a qual se analisam os problemas para se obter uma compreensão contextualizada, a partir da qual se busca implementar uma ação (práxis) em modo coletivo. A intervenção sobre a realidade decorre de problematização prévia e se dá com base no pressuposto de que a reflexão crítica sobre o exercício das relações de poder/saber é capaz de modificar as formas tradicionais de atuar na saúde (Arejano & Martins, 2017).

Um breve relato permite ilustrar o modo como a formação em Psicologia na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) pode abordar de forma transversal políticas de equidade, como a direcionada ao público LGBTQIA+, e participar da EPS. Trata-se de uma experiência ocorrida em 2018 e que envolveu estagiários do 4º ano do curso de graduação em Psicologia de uma Universidade Federal junto ao Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil de um município do extremo sul brasileiro. Os alunos auxiliavam na coordenação de grupos terapêuticos com adolescentes, com a orientação local de uma psicóloga vinculada ao dispositivo e sob supervisão acadêmica de uma docente do curso.

Durante as atividades, os estagiários perceberam a necessidade de abordar temas relacionados à sexualidade, após ouvirem relatos dos adolescentes sobre seus sentimentos de não serem compreendidos pelos familiares, por pessoas de seu ambiente escolar e pelos profissionais de saúde. Percebeu-se que pouco se falava sobre saúde sexual e sexualidade no dispositivo, o que suscitou o interesse em planejar um encontro do grupo

especialmente dedicado ao tema. Os estagiários, a partir da aplicação de metodologias participativas, planejaram atividades para estimular conversações sobre questões relativas a sexo, orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero.

A proposta mobilizou uma rica e animada discussão, na qual os participantes pontuaram que a percepção da falta de compreensão do meio social poderia contribuir para o agravamento de sintomas de depressão e ansiedade. O grupo refletiu sobre como o preconceito e outras formas de violência que alimentam a discriminação e o ódio pelo diferente agravam o isolamento dos grupos sociais, particularmente os mais vulneráveis. A partir desse encontro, a atmosfera de acolhimento e coesão grupal se repetiria em outros momentos, com o grupo se apropriando ativamente da tarefa de construir suas pautas. Foram abordadas outras temáticas sobre sexualidade, corpo e gênero, bem como outras questões relacionadas à construção de relações de intimidade.

Os estagiários avaliaram positivamente o trabalho com o grupo de adolescentes e se sentiram motivados a apresentar um relato dessa experiência durante o V Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão (Paiva et al., 2018). Posteriormente, a equipe de saúde manifestou seu entusiasmo com os resultados obtidos e se mostrou receptiva a participar de um encontro, no qual os estagiários desenvolveram a mesma atividade proposta aos adolescentes. Na perspectiva dos profissionais participantes e dos estagiários, essa experiência também foi exitosa e geradora de intenso debate.

Para assegurar um exercício consequente e consistente da prática, Emerich e Onocko-Campos (2019) destacam a importância do estudo de conteúdos teóricos e conceituais que sustentam o cotidiano das ações na clínica, gestão e políticas públicas. Isso inclui os *porquês*, os *para quês* e o *para quem* se desenvolvem as ações de saúde mental e de saúde coletiva. Não é possível promover cuidado com qualidade se não houver embasamento teórico, que deve ser congruente com o núcleo de formação específico de cada profissão da saúde.

Nesse sentido, uma pesquisa-ação realizada com 66 profissionais de saúde coordenadores de grupos terapêuticos de 29 serviços da RAPS de um estado do centro-oeste brasileiro teve por objetivo discutir a EPS sobre a utilização da Tecnologia Grupal no cuidado psicossocial (Nunes et al., 2019). Dos 66 participantes, 21 profissionais da área da psicologia, serviço social, enfermagem, terapia ocupacional, pedagogia, educação física, fisioterapia e redução de danos concluíram o percurso da pesquisa. Os participantes foram divididos em dois subgrupos conduzidos por quatro pesquisadoras com formação em coordenação de grupos e saúde mental. Como estratégia para coleta dos materiais, foi utilizado o Arco de Manguerez, trabalhado em cinco momentos: (a) observação da realidade, (b) apresentação dos pontos-chave e nós críticos, (c) teorização, (d) construção da hipótese de solução, e (e) aplicação da hipótese de solução à realidade.

Entre os resultados mais significativos obtidos no estudo de Nunes et al. (2019), pode-se destacar que muitos profissionais mencionaram não ter recebido formação acadêmica para a condução de grupos no âmbito da saúde mental. Apesar disso, houve intenso envolvimento dos participantes na atividade grupal, o que favoreceu a vinculação e instalação de um clima respeitoso de compartilhamento de experiências e conhecimentos. As autoras ressaltam a fragilidade dos vínculos empregatícios da maioria dos profissionais que mantinham contratos de prestação de serviços, muitas vezes de caráter temporário. Alguns deles ocupavam cargos comissionados por nomeação pública e apenas uma minoria era concursada. Com o enfraquecimento dos vínculos de trabalho, decorrentes da precarização das relações trabalhistas no Brasil, há que se considerar também a dificuldade dos trabalhadores da saúde em participarem ativamente do próprio processo de trabalho em modo reflexivo e crítico. Para as pesquisadoras, esse problema configura um dos maiores desafios a serem enfrentados na saúde pública na atualidade (Nunes et al., 2019).

Considerações finais

São inúmeros os desafios e potencialidades apresentados pela EPS no âmbito do SUS, sobretudo quando se considera o cenário contemporâneo no qual atores, dispositivos e instituições são cotidianamente provocados a pensar e planejar ações que buscam promover a equidade e integralidade do cuidado em saúde em uma sociedade multifacetada, estruturalmente desigual e em rápida transformação como a brasileira. Assim, é na própria dinâmica das contradições sociais engendradas pelo sistema capitalista, que o trabalho na saúde deve ser pensado e repensado. Esse repensar requer que se considerem políticas de equidade que contemplem a diversidade em todas as suas facetas, cores, nuances e matizes, por meio de um olhar generoso que consiga abarcar o sofrimento e as disparidades históricas e injustiças sociais reproduzidas e perpetuadas pelas instituições, com o propósito de manter privilégios da classe dominante, branca, heterossexual, cisgênera, patriarcal, racista e sexista.

No Brasil de 2018 a 2022, em meio a um cenário institucional assolado pela pandemia do novo coronavírus e devastado por políticas de desmonte dos avanços sociais arduamente conquistados graças à aliança entre o SUS e as universidades públicas, torna-se imprescindível esperar, com foco na ação coletiva em prol da construção de novos desenhos de futuro, que possam contemplar o respeito incondicional aos direitos de cidadania. A Psicologia tem uma contribuição relevante na construção desses futuros possíveis, plurais e inclusivos, mantendo-se aguerrida e comprometida com os ideais humanistas da saúde pública.

O processo de retroalimentação possibilitado pela Educação Permanente (EP) integra os mundos da educação e do trabalho. Ao colocar em uma perspectiva ampla, é possível pensar sobre os efeitos que a EP pode ter nas esferas da educação e do trabalho na composição de estudos, pesquisas e práticas voltadas ao trabalho em modo articulado. O interjogo que é produzido entre os

diferentes atores pode aproximar o desenvolvimento de pesquisas e teorias sobre a realidade cotidiana levando em conta as necessidades locais, enquanto o trabalho ganha embasamento e sentido a partir de uma ação reflexiva e crítica.

Sugestões de leitura básica

- Campos, G. W. S., Minayo, M. C. S., Akerman, M., Drumond Júnior, M., & Carvalho, Y. M. (Orgs.). (2006). *Tratado de saúde coletiva*. Fiocruz; Hucitec.
- Ceccim, R. B., & Feuerwerker, L. C. M. (2004). O quadrilátero da formação para a área da saúde: Ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 14(1), 41-65. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312004000100004>
- Dimenstein, M., & Macedo, J. P. (2012). Formação em Psicologia: Requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 232-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500017>
- Macedo, J. P., Silva, B. I. B. M., & Dimenstein, M. (2021). Formação em psicologia e políticas de equidade: Desafios para atuar no SUS. *Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.30067>
- Pereira, I. B., & Lima, J. C. F. (2009). *Dicionário da educação profissional em saúde* (2a ed.). EPSJV. <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>

Referências

- Arejano, C. B., & Martins, S. R. (2017). Residência multiprofissional em saúde da família: Contextualizando as transformações no campo da pedagogia da formação. In A. G. Knuth, C. B. Arejano, & S. R. Martins (Orgs.), *Trajetórias de composição do*

- Sistema Único de Saúde pelas residências multiprofissionais em saúde* (pp. 55-74). Editora da FURG.
- Carvalho, Y. M., & Ceccim, R. B. (2006). Formação e educação em saúde: Aprendizados com a saúde coletiva. In G. W. S. Campos, M. C. S. Minayo, M. Akerman, M. Drumond Júnior, & Y. M. Carvalho (Orgs.), *Tratado de Saúde Coletiva* (pp. 149-182). Fiocruz; Hucitec.
- Cavalcanti, F. O. L., & Guizardi, F. L. (2018). Educação continuada ou permanente em saúde? Análise da produção pan-americana da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(1), 99-122. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00119>
- Ceccim, R. B. (2005). Educação Permanente em Saúde: Desafio ambicioso e necessário. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 9(16), 161-177. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000100013>
- Ceccim, R. B. (2018). Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: Forma e formação. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 22(Supl. 2), 1739-1749. <https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477>
- Ceccim, R. B., & Ferla, A. A. (2009). Educação Permanente em Saúde. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2a ed.). EPSJV. <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html>
- Ceccim, R. B., & Feuerwerker, L. C. M. (2004). O quadrilátero da formação para a área da saúde: Ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 14(1), 41-65. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312004000100004>
- Decreto No 4.726. (2003, 9 de junho). Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Saúde, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4726.htm
- Dimenstein, M., & Macedo, J. P. (2012). Formação em Psicologia: Requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 232-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500017>

- Emerich, B. F., & Onocko-Campos, R. (2019). Formação para o trabalho em saúde mental: Reflexões a partir das concepções de Sujeito, Coletivo e Instituição. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e170521. <https://doi.org/10.1590/Interface.170521>
- Lei No. 8.080. (1990, 19 de setembro). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm
- Lei No. 11.129. (2005, 30 de junho). Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis Nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm
- Macedo, J. P., Silva, B. I. B. M., & Dimenstein, M. (2021). Formação em Psicologia e políticas de equidade: Desafios para atuar no SUS. *Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.30067>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Parecer CNE/CES No 1071/2019, aprovado em 4 de dezembro de 2019*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2022). *Parecer CNE/CES No 179/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022*. Reanálise do Parecer CNE/CES No 1.071, de 4 de dezembro de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de

- Psicologia. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236641-pces179-22/file>
- Ministério da Saúde. Portaria No 198, de 13 de fevereiro de 2004. (2004, 16 de fevereiro). Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*.
- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. (2009). *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_saude_volume9.pdf
- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2018a). *Manual técnico 2018: Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no SUS PRO EPS-SUS*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_tecnico_pro_eps_sus.pdf
- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2018b). *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: O que se tem produzido para o seu fortalecimento?* https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf
- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2022). *Orientações para monitoramento e avaliação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacoes_monitoramento_politica_nacional_educacao_saude.pdf
- Nunes, F. C., Caixeta, C. C., Pinho, E. S., Souza, A. C. S., & Barbosa, M. A. (2019). Group technology in psychosocial care: A dialogue between action-research and Permanent Health

- Education. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 28, e20180161.
<https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0161>
- Organização das Nações Unidas. (s.d.). *Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*.
<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Paiva, A. M. N., Silva, P. S., Pereira, C. S., Ferreira, M. Z., Silveira, R. R., Alves, A. M., Martins, A. S. R., Cravo, R. S., Aguiar, C. B. D. C., & Santos, D. B. (2018, 18 de novembro). *Orientação de gênero, sexualidade e afetividade: Relato de experiência em um CAPS infantojuvenil* [Poster]. 5o Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão, São Paulo, Brasil. <http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/cbp/2018/anais/detalhe.cfm?id=18377>
- Santos, D. B., Knuth, A. G., Acosta, D. F., & Arejano, C. B. (2021). A memória coletiva da Residência Multiprofissional em Saúde da Família pelo prisma da gestão compartilhada. In A. G. Knuth, D. F. Acosta, D. B. Santos, L. Q. Corrêa, & C. B. Arejano (Orgs.), *Trajetórias de composição do Sistema Único de Saúde pelas Residências Multiprofissionais em Saúde* (Vol. 2, pp. 14-30). Editora da FURG.

CAPÍTULO 17

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E POPULAÇÃO LGBTQIA+ EM TEMPOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS NA PAUTA DOS DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

(Amanda Brandane Minari, Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, Fabio Scorsolini-Comin e Manoel Antônio dos Santos)

Highlights

- A atuação profissional eticamente orientada, em diferentes cenários e contextos, deve ocupar-se com as dinâmicas discursivas que incidem na produção de sofrimento e perpetuação de desigualdades históricas no campo das minorias sexuais e de gênero.
- A formação em Psicologia é momento-chave para aquisição de conceitos, revisão crítica de valores e ampliação de repertórios interpretativos que colaboram para evitar a reprodução de preconceitos na promoção das práticas psicológicas.
- É necessário se apropriar dos avanços históricos e conquistas da luta pela promoção dos direitos LGBTQIA+, que pautam os princípios éticos para o atendimento psicológico a essa população.
- A persistência de práticas discriminatórias no atendimento psicológico convida a Psicologia a repensar seus saberes e práticas, reafirmando seu compromisso com

a diversidade sexual e de gênero, distanciando-se de vieses psicopatológicos.

- Com o propósito de formar psicólogas(os) preparadas(os) para atuar de forma comprometida com o ideário de justiça social para o convívio em uma sociedade democrática e plural, torna-se indispensável incluir na grade curricular temas transversais e disciplinas sobre diversidade sexual e de gênero.

Introdução

Neste capítulo problematizamos o lugar que a Psicologia tem reservado à diversidade sexual e de gênero no âmbito da formação profissional. Para tanto, inicialmente apontamos as conquistas e os desafios encontrados pela Psicologia nas últimas décadas na abordagem das questões da diversidade. Em seguida, delineamos os requisitos necessários para a formação e atuação da Psicologia para o cuidado com pessoas dissidentes da heteronormatividade. Na sequência, focalizamos os avanços obtidos no campo da atuação profissional com pessoas trans e não-binárias, problematizando suas ressonâncias recentes no âmbito da formação, na perspectiva da educação para a diversidade.

Como sabemos, a Psicologia é uma área de conhecimento amparada no imperativo ético de atuar em prol da construção do projeto social de universalidade em saúde e erradicação de discriminações, violências e opressões (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005; Maia & Pastana, 2018). Como tal, a Psicologia deve exercer seu papel político posicionando-se ativamente diante do cenário de violação de direitos que marcam as vivências dos indivíduos que integram grupos sociais minoritários. Tal princípio ético convida as(os) psicólogas(os) e estudantes da área a revisitarem o percurso de construção história da Psicologia como ciência e profissão no Brasil, compreendendo que sua regulamentação (Lei No. 4.119, 1962) se inscreveu em um

cenário político-institucional turbulento que antecedeu a emergência do regime ditatorial instaurado em março de 1964. Desse modo, as primeiras décadas da profissão coincidiram com um contexto de ruptura da normalidade democrática, que perduraria por duas décadas (1964-1985) sob um clima de conflagração social e política.

Nos anos 1960, as tentativas legítimas de resistência ao sistema político autoritário que havia tomado o poder por meio de um golpe de Estado foram sufocadas pela individualização do sofrimento psíquico e do esvaziamento da percepção da realidade social que atuava na produção de desigualdades sociais. Censura à imprensa, restrições à liberdade de expressão, cassações de mandatos políticos e fechamento do Congresso pelo endurecimento do regime militar em 1968 marcaram aquele período sombrio, resultando no silenciamento das pessoas que estavam dispostas a se engajarem em atos de resistência ao regime autoritário e que acabaram estigmatizadas como subversivas e desajustadas. Muitas delas foram perseguidas e brutalmente torturadas (Coimbra, 2004). É preciso lembrar que a ditadura civil-militar, muitas vezes, recorreu aos conhecimentos psicológicos para justificar seus atos de violência e perpetrar práticas repressivas e desumanizantes (Coimbra, 2004), de modo que a consolidação da Psicologia brasileira se deu nesse contexto autoritário e violento que oprimiu a liberdade de pensamento e organização da sociedade civil.

Ao questionar a trajetória de construção das bases epistemológicas, ideológicas e legais que sustentaram a formalização das práticas psicológicas no Brasil, também é preciso reconhecer que houve tentativas de respaldar a exclusão social por meio do uso perverso do conhecimento e da atuação profissional. Nesse contexto, é compreensível que a categoria das(os) psicólogas(os) tenha se mantido de mãos atadas e um tanto quanto à margem no início do ativismo pelos direitos da população

LGBTQIA+¹ nos Estados Unidos. Tal movimento foi impulsionado pelo evento emblemático ocorrido no bar Stonewall em Nova Iorque, em junho de 1969, considerado o marco do movimento de liberação homossexual. Por outro lado, é preciso lembrar que, mesmo nos países desenvolvidos, os estudos psicológicos voltados às minorias sexuais e de gênero só seriam fomentados a partir da década de 1980 (Gato et al., 2011).

Nas décadas subsequentes, vale ressaltar a persistência de práticas psicológicas ilegítimas, adotadas muitas vezes com o intuito de “reverter” a orientação sexual de pacientes gays e lésbicas (CFP, 2019a; Toledo & Pinafi, 2012). Estes exercícios antiéticos da profissão só foram levados ao conhecimento formal do CFP no ano de 2017, quase 20 anos após a publicação das diretrizes para o atendimento psicológico à população homossexual, documento que hoje é considerado um marco histórico pioneiro na normatização da conduta profissional entre as profissões de saúde no Brasil. O fato de ainda persistir, em uma minoria de psicólogas(os), o endosso a certas práticas explicitamente condenadas pelo Conselho de classe devido ao seu caráter desumano, anticientífico e discriminatório, reforça a necessidade de reafirmar o compromisso da Psicologia com a resistência às reiteradas tentativas de desqualificar a diversidade pela via do discurso da patologização (CFP, 2019b).

Considerando o objetivo de problematizar o lugar que a Psicologia tem reservado à diversidade sexual e de gênero no âmbito da formação profissional, este capítulo se organiza em três eixos temáticos: (a) a Psicologia em face da diversidade, conquistas e desafios; (b) requisitos para a formação e atuação da Psicologia com pessoas dissidentes da heteronormatividade; e (c) avanços na atuação da Psicologia com pessoas trans e não-binárias.

¹ A sigla LGBTQIA+ designa pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexo, assexual e as demais que não se identificam com tais denominações nem se alinham aos padrões designados pela heteronormatividade e/ou cisnormatividade.

A Psicologia em face da diversidade: conquistas e desafios

Ao comemorar os 60 anos de regulamentação da profissão no Brasil, em 2022, em um cenário político-institucional atravessado pelo preocupante avanço da extrema-direita nas estruturas de poder e no imaginário coletivo (Dimenstein et al., 2020; Maia & Santos, 2022; M.A. Santos et al., 2020), constata-se a permanência de alguns nós estruturais, bem como novos desafios trazidos pela reconfiguração do sistema de produção capitalista a partir do advento do neoliberalismo nos anos 1990. Esses dilemas constituem entraves ao cumprimento pleno da missão social da Psicologia como ciência e profissão.

Foram observados retrocessos gritantes, como a emergência de grupos reacionários abertamente comprometidos com a ideologia totalitária de ultradireita, endossada por algumas/alguns psicólogas(os) que se sentiram autorizadas(os) para levarem a público seus posicionamentos antidemocráticos e suas práticas sexistas, racistas e translesbohomofóbicas. Percebeu-se, também, a omissão de parte da categoria diante do fenômeno da disseminação de *fake news*, dos discursos de ódio e das mensagens misóginas e racistas que ampliaram sua capacidade de vocalização tanto nas redes sociais como no mundo real (Lima-Santos & Santos, 2022). Esse quadro crítico também é observado em outros países e alimenta um caldo de cultura de intolerância que busca legitimar tentativas infames de validação de estereótipos, preconceitos e discriminação de ordem sexual, racial, política, religiosa e de gênero.

Tal perspectiva serviu de alerta para despertar a consciência da parcela majoritária das(os) psicólogas(os) que se mantém firmemente comprometida com os princípios que regem a vida em uma sociedade democrática. Isso nos leva a olhar, por exemplo, para a urgência de questionar a quase inexistência da inclusão das temáticas da diversidade sexual e de gênero na formação acadêmica. A categoria tem interrogado as razões que levam os currículos dos cursos de graduação em Psicologia a ignorarem a necessidade de incluir essas pautas no percurso formativo (Maia &

Pastana, 2018; M.A. Santos et al., 2018; Toledo & Pinafi, 2012; M.A. Santos et al., 2018).

Vista em perspectiva histórica, a Psicologia brasileira privilegia uma retórica que tende a perpetuar a ideia de que existem práticas sexuais saudáveis, com base em pressupostos eurocêtricos da sexologia e em teorias essencialistas que naturalizam a sexualidade (Paiva, 2008). Teorias psicológicas tentam legitimar a premissa do binarismo de gênero, conferindo *status* pseudocientífico à suposta supremacia da heteronormatividade e da cisgeneridade. O sistema classificatório e a profusão crescente de diagnósticos psiquiátricos produzem subjetividades alinhadas aos discursos sociais hegemônicos (M.A. Santos et al., 2018). Além disso, a primazia atribuída ao modelo nuclear de família ainda exerce forte influência nas teorias de desenvolvimento transmitidas às/aos futuras(os) profissionais (Risk & Santos, 2019). Como nenhuma prática social, incluindo as sexuais, são neutras, a-históricas ou desprovidas de sentido, o discurso naturalizador deve não apenas ser questionado como também desconstruído, sobretudo quando se olha para os processos de subjetivação das pessoas que vivem em condições de vulnerabilização que ameaçam suas existências e que, em tempos sombrios, se veem compelidas a resistirem às opressões e tentativas de aniquilamento.

Assim, reforça-se a necessidade de problematizar os saberes e práticas produzidos pela ciência psicológica e reproduzidos de maneira acrítica nos espaços formativos (M.A. Santos et al., 2018), reiterando o compromisso inabalável da Psicologia como agente de problematização e desconstrução de falsas crenças que sustentam preconceitos atávicos. Considerando as problematizações prévias no campo da Psicologia sobre essas questões, é preciso reconhecer que os preconceitos podem se manifestar nos espaços sociais de maneira aberta e direta ou, mais frequentemente, de forma sutil e velada (Gato et al., 2011), o que inclui os diversos *locus* de atuação das(os) psicólogas(os). É necessário, portanto, assumir um claro posicionamento em defesa da erradicação de saberes e práticas que

fazem recrudescer a patologização da diversidade, atuando em contraposição ao pensamento reacionário, de modo a legitimar o reconhecimento do movimento de expansão e transformação contínua que compõem o devir humano (Ribeiro, 2016). Nessa perspectiva crítica, entende-se que o papel social da Psicologia deve caminhar no sentido de criar possibilidades de subjetivação (isto é, de construção de si), que não só acolham como apreciem e enalteçam a diferença, rejeitando a tentativa de adaptação do indivíduo a modelos teóricos frequentemente herméticos e lastreados em uma visão de sujeito supostamente universal (M.A. Santos et al., 2018; Toledo & Pinafi, 2012).

Por outro lado, também é necessário destacar e celebrar os avanços observados nas últimas décadas no campo do acolhimento à diversidade pela Psicologia, que se traduzem em práticas que promovem o reconhecimento e a valorização das múltiplas possibilidades dos modos de subjetivação e de (re)existir do sujeito, ao se construir e se expressar socialmente (Oliveira, 2010; Risk & Santos, 2021). No âmbito da Psicologia, um marco histórico relevante foi a publicação da Resolução No. 1/1999, que pautou normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação à questão da orientação sexual. Esse documento representou um ponto de inflexão porque distancia a conduta eticamente orientada daquelas práticas patologizantes e discriminatórias (CFP, 1999). Assim, em termos do atendimento da população lésbica, gay e bissexual, a Resolução preconiza que a diversidade sexual deve ser abordada como uma expressão legítima e constitutiva da gama de possibilidades humanas de se relacionar, o que definitivamente afasta a homossexualidade da patologização a que foi submetida até 1973, com forte amparo do discurso biomédico e de seu aparato de categorias diagnósticas padronizadas e manualizadas.

A homossexualidade foi retirada do rol de doenças que compõem a Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS). Porém, a rotulação perniciosa persistiu na influente Associação Americana de Psiquiatria (APA) por mais duas décadas, de modo que somente

em 1990 foi suprimida do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM (M.A. Santos et al., 2018). Tal conquista representou um passo decisivo na contramão da tendência de patologização da população homossexual. Entretanto, não significou a extinção de práticas psicológicas pautadas na discriminação, que ainda persistiram na conduta deturpada de pseudoprofissionais das ciências da saúde (Toledo & Pinafi, 2012).

Em relação à transexualidade, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução 1/2018 do CFP (2018), o atendimento psicológico deve ocorrer de forma a não patologizar travestis e transexuais, reconhecendo-se a necessidade de combater a transfobia e respeitar o caráter autodeclaratório da identidade de gênero. Cabe ressaltar que esse documento foi elaborado antes que a transexualidade deixasse de ser considerada patologia pela OMS, o que ocorreria no mesmo ano (M.A. Santos et al., 2018).

Essas transformações ganharam proeminência em um contexto mundial marcado por intensas mudanças decorrentes da crise do sistema capitalista global e das insurgências mobilizadas pelas populações historicamente marginalizadas, que abalaram o cenário político contemporâneo. Uma sucessão de abalos sísmicos desencadeou modificações nos alicerces da reprodução da vida social e reconfigurou o padrão de regulação e acumulação do capital, com reflexos nos processos de subjetivação. É preciso considerar, ainda, que não vivemos em uma sociedade na qual primam condições objetivas e circunstâncias históricas que favorecem o alcance dos ideais iluministas de igualdade, equidade e justiça social. Pelo contrário, o Brasil é um país reconhecido por sua desigualdade social e, portanto, a dinâmica da sociedade brasileira está longe de ser orientada para a promoção do bem-estar e inclusão de todas(os) cidadãs e cidadãos, de modo a garantir o pleno acesso à cidadania da maior parte de sua população.

A excessiva concentração de renda e de bens nas mãos da classe dominante, a persistente herança colonial do racismo estrutural (Carneiro, 2011), a hierarquia de gênero e o sistema cisheteromormativo perpetuam desigualdades de oportunidades

que aviltam o direito de todos os indivíduos ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (C.L.B. Santos & Santos, 2021). Isso implica que tanto a formação como a atuação profissional em Psicologia tendem a reproduzir mecanismos excludentes que avalizam os valores dominantes, incluindo a cisheteronormatividade e o sistema de privilégios da branquitude, que são pilares da manutenção social das iniquidades sistêmicas da herança colonial.

Um dos efeitos mais perversos das desigualdades sociais extremas é a violência de gênero (L.A.A. Lima et al., 2021), um problema com dimensões epidêmicas no Brasil. Souza, Oliveira-Cardoso, et al. (2021) investigaram a relação entre a violência perpetrada contra mulheres lésbicas/bissexuais e situações de vulnerabilidade em saúde, apontando o cenário particular gerado pela sobreposição da subalternização atribuída ao gênero feminino e às sexualidades dissidentes da heteronormatividade. Nesse sentido, as mulheres lésbicas/bissexuais são duplamente vitimizadas, pois enfrentam um tipo de violência particular, a lesbofobia, relacionada à desqualificação do gênero feminino e ao desprezo devotado às relações homossexuais. Esse cenário adverso tem implicações na saúde desse segmento e precisa ser considerado para viabilizar políticas públicas capazes de atuar no atendimento às demandas específicas das mulheres lésbicas/bissexuais (Souza, Oliveira-Cardoso, et al., 2021).

Para promover uma formação acadêmica pautada na construção de conhecimento crítico, politicamente engajado e eticamente sustentado, é preciso integrar os saberes adquiridos no campo da diversidade sexual e de gênero, promovendo a discussão permanente desses temas no espaço público, fazendo-os circular também como temas transversais no âmbito da formação profissional, em diferentes áreas e ocupações. Também é imprescindível dar destaque a conteúdos específicos, que tragam densidade e agreguem a complexidade da temática em disciplinas que contribuam para promover o diálogo com as demais que compõem a matriz curricular da Psicologia, foco deste capítulo,

evitando que as discussões sobre grupos minoritários sejam compartimentalizadas e restritas aos espaços secundários que, tradicionalmente, já acolhem essas questões.

Além disso, há necessidade de tecer reflexões permanentes que sensibilizem as(os) alunas(os) sobre seus próprios pressupostos e os ajudem a repensarem suas suposições em relação às temáticas de sexualidade e gênero, para que possam se apropriar de seus próprios preconceitos, nem sempre reconhecidos e corrigidos no decorrer da formação. As formas engessadas de olhar para tais questões, baseadas em crenças do senso comum ou teorias sexistas, misóginas e refratárias à diversidade, podem ter impacto considerável na prática profissional se não forem devidamente interpeladas, confrontadas, questionadas, esclarecidas e revistas no percurso formativo. A formação em Psicologia deve se esforçar para oferecer oportunidades para a(o) educanda(o) submeter suas visões dogmáticas ao crivo do pensamento crítico (Galli et al., 2013).

No cenário de uma sociedade em transição, um imperativo ético-político que se impõe é proporcionar, ao longo de todo o processo formativo, contextos que possibilitem problematizar e repensar saberes e fazeres psicológicos que reproduzem preconceitos, atuando na contramão de representações equivocadas e não comprovadas cientificamente, mas que tendem a se sedimentar no imaginário coletivo das(os) estudantes e podem se cristalizar à medida que aproveitam das brechas e omissões existentes na formação para se naturalizarem. Desse modo, é preciso criar contextos dialógicos que proporcionem um itinerário formativo pautado em condutas orientadas por preceitos ético-políticos que combatam a desinformação e os “achismos” de senso comum, que retroalimentam preconceitos e atitudes discriminatórias (Da Mata et al., 2020; Maia & Pastana, 2018; Melo-Silva et al., 2005; M.A. Santos et al., 2018).

A introdução da questão da diversidade é demanda urgente na formação dos profissionais de saúde, mas só se tornará potente se articular discursos e práticas, formas de subjetivação e relações sociais. A diversidade deve ser ponderada e fomentada em cada

espaço de formação e a partir do modo como ela é incorporada na formação dos profissionais de saúde, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação na área da saúde (Ministério da Educação, 2014). Estudo analisou a temática focalizando dois cursos: medicina e psicologia (Machin et al., 2022). Os autores concluíram que, do ponto de vista conceitual, o entendimento da diversidade recebeu a contribuição valiosa das ciências sociais, considerando as múltiplas noções inerentes às diferenças sociais e culturais, o que permite romper com conceitos essencialistas de diferença. Por esse motivo é importante problematizar como a diversidade comparece nas diretrizes curriculares desses cursos e como tem sido contemplada na formação profissional e os principais desafios colocados. Outro estudo, realizado por De Benedetto e Gallian (2018), com estudantes de medicina e enfermagem, evidenciou que a reprodução do enfoque biomédico, dominante no ensino e na prática das ciências da saúde, contribui para a desumanização do cuidado. As maiores deficiências do currículo se concentram na falta de uma formação humanística, o que poderia ser mitigado por meio de um modelo de ensino centrado no paciente e que priorize a reflexão ética.

Nessa perspectiva, a formação deve fornecer subsídios seguros para que a(o) futura(o) profissional compreenda criticamente os efeitos subjetivos dos modelos normativos de expressão afetivo-sexual, produzidos e regulados pelos discursos hegemônicos. Esses modelos, que dão sustentação aos preconceitos, também são reproduzidos na prática profissional, que, muitas vezes, se ampara na imposição autoritária de uma única forma considerada ideal de experienciar desejos, afetos e sexualidades. Nesse quesito, a(o) psicóloga(o) deve atentar-se à dimensão que vai além do sofrimento individual identificado nos atendimentos, compreendendo o aparato sociocultural que escora sua existência e que pode acarretar consequências conflituosas decorrentes da homolesbotransfobia.

Estudantes devem ser incentivados a problematizarem a reprodução da heteronormatividade através dos saberes e fazeres ensinados, aprendendo a colocar em suspensão preceitos e juízos de valor, especialmente quando estão diante de prescrições de modelos e fórmulas adaptacionistas a serem seguidas, compreendendo as dinâmicas de poder envolvidas na regulação do exercício da sexualidade e os padrões sociais que norteiam o direcionamento do desejo e da conduta sexual (Boffi & Santos, 2022; Boffi, Guijarro-Rodrigues, et al., 2022; Boffi, Souza, et al., 2022; Cardoso & Ferro, 2012; Maia & Pastana, 2018; M.A. Santos & Boffi, 2022). Tais modelos, ao definirem a heterossexualidade e cisgeneridade como padrões incontestáveis e desejáveis de normalização, contribuem para fortalecer as barreiras que impedem o acesso da população LGBTQIA+ aos programas e serviços de saúde que, despreparados para atender suas demandas específicas, acabam por perpetuar práticas discriminatórias (Cardoso & Ferro, 2012; M.A.S. Lima et al., 2022; M.A. Santos & Boffi, 2022; Souza & Santos, 2022a, 2022b; Souza-Santos, 2020; Souza-Santos & Santos, 2021; Toledo & Pinafi, 2012).

Como exemplo de prática discriminatória pode-se mencionar o caso Caio (nome fictício), analisado por C.L.B. Santos e Santos (2021). Trata-se de um jovem homem negro, homossexual, que, ao narrar sua história de vida, descreve sua experiência como paciente de uma psicóloga branca. Nas palavras do entrevistado, devido à invalidação imposta reiteradamente pela profissional às suas experiências de racismo, ele passou a questionar sua própria higidez psíquica e chegou a pensar que “estava ficando louco” (p. 12). Com sua autoestima ainda abalada, Caio relata que, quando se é um homem negro e gay, “é como se você andasse com diferentes letreiros, coisas que te denunciam o tempo inteiro”, o que reafirma a particularidade que a interseccionalidade impõe à experiência de homofobia, a depender do atravessamento de outros marcadores sociais da diferença, como raça e orientação sexual (C.L.B. Santos & Santos, 2021, p. 12). Para Machin et al. (2022), a interseccionalidade é um referencial teórico-político crucial para apreender a

articulação de múltiplas diferenças e desigualdades que atuam de forma dinâmica, fluida e flexível a partir de contextos históricos particulares.

Ainda no campo da diversidade sexual e de gênero, outro relato que expõe o despreparo dos serviços de saúde para acolher pacientes lésbicas foi analisado por Ciasca et al. (2021). Uma participante relatou uma consulta ao ginecologista que, ao ouvir que ela era homossexual, lhe pediu para que não ocupasse o tempo dele, já que ela não mantinha relações sexuais com homens. A postura preconceituosa do médico invalidou a vivência erótica de Adriana com a esposa, assim como negligenciou o direito de ela ser cuidada com respeito e atenção às suas necessidades de saúde como integrante da comunidade LGBTQIA+.

Uma participante travesti compartilhou a experiência de humilhação a que foi submetida durante um atendimento em ginecologia realizado em um posto de saúde, agravada pela exposição à exotização de seu corpo cisdissidente. A participante relata a desatenção dos profissionais que a atenderam, que ignoraram as informações sobre sua travestilidade contidas em seu prontuário e a conduziram a uma sala para ser submetida a um exame de Papanicolau. Enquanto questionava a atitude da equipe, muitos profissionais, movidos por curiosidade, entravam na sala apenas para vê-la; eles não fizeram questão de dissimular suas reações de espanto pelo fato de ela “não parecer” ser travesti, deixando-a ainda mais exposta e constrangida (Ciasca et al., 2021).

Os episódios recorrentes de preconceito e discriminação por orientação sexual, identidade de gênero, raça e classe social, vivenciados por usuários(as) em consultórios e serviços de saúde, revelam um mal-estar profundo no processo de formação dos(as) profissionais de saúde. Considerando esse panorama, é preciso refletir sobre os itinerários formativos em Psicologia, destacando a defasagem existente em cenários nos quais o currículo não dialoga com as diversidades que compõem o humano, como se observa, de maneira cabal, no campo da sexualidade e gênero.

Requisitos para a formação e atuação da Psicologia com pessoas dissidentes da heteronormatividade

Em ensaio crítico fundamentado na epistemologia feminista decolonial, A.C.H. Santos e Menezes (2022) problematizam a conceituação de gênero no campo da Psicologia, em articulação com a homossexualidade. O estudo defende a utilização de recursos da literatura e da estética para produção do conhecimento em Psicologia e considera as singularidades e inquietações que envolvem o debate epistemológico sobre gênero e homossexualidade. O silenciamento persistente e o epistemicídio em torno dessas questões no âmbito da Psicologia é apontado como barreira crítica a ser superada (Azerêdo, 2010; Jesus & Galinkin, 2015; Souza & Santos, 2022b).

Como apontado anteriormente, a Resolução No. 1/1999 (CFP, 1999) define normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação às questões de orientação afetivo-sexual. Este documento estabelece que psicólogas(os) devem atuar com amparo dos princípios éticos que norteiam a profissão, de modo a promover o bem-estar e a saúde mental, distanciando-se de posturas preconceituosas em relação às pessoas lésbicas, gays e bissexuais e colaborando com o combate às múltiplas formas de discriminação direcionadas a essa população. Além disso, qualquer abordagem terapêutica baseada na patologização da homossexualidade tem seu uso vedado, assim como a promoção ou associação a serviços que ofereçam “tratamentos” de reversão e suposta “cura” da sexualidade de pessoas LGBTQIA+. Tal documento simboliza um avanço histórico para a categoria ao reafirmar os compromissos da Psicologia com a valorização da diversidade e a mitigação dos efeitos perversos da homofobia, considerando a sexualidade como estruturante da identidade, em suas múltiplas configurações e matizes.

Um dos requisitos para construir uma prática psicológica eticamente orientada e inclusiva em relação às pessoas dissidentes da heteronormatividade é reconhecer a urgência de tomar em

consideração as temáticas da diversidade sexual e de gênero como tópicos indispensáveis para a formação em Psicologia e para a área da Orientação Profissional e de Carreira, em complementaridade a outros capítulos deste livro. O conhecimento produzido na área majoritariamente tem se apoiado em uma perspectiva essencialista e universalista, em vez de se dedicar a entender os processos de subjetivação das sexualidades e identidades de gênero (A.C.H. Santos & Menezes, 2022; Souza-Santos & Santos, 2021).

Em estudos que examinaram o atendimento em saúde voltado a pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, Cardoso e Ferro (2012) e Peixoto et al. (2021) abordam as demandas específicas dessa população, considerando as dinâmicas de sofrimento que envolvem a experiência das pessoas dissidentes da cisheteronormatividade. Cardoso e Ferro (2012) reconstroem a trajetória histórica de políticas públicas voltadas aos direitos LGBT, situando sua origem atrelada ao combate à epidemia de HIV-Aids e sua posterior ampliação, com destaque para o programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004 pelo Ministério da Saúde. Nesse programa, o enfoque é colocado na promoção de direitos da população LGBT, o que inclui o combate à violência, aos discursos de ódio e à exclusão, como forma de garantir o direito à segurança, a promoção de valores como respeito à dignidade, o que incluiu o acesso à educação, criação de políticas de permanência no mercado de trabalho e promoção de uma cultura plural e inclusiva que valoriza e celebra a diversidade.

Estudos destacam que os desdobramentos violentos da homofobia se dão em variadas nuances, desde as mais ostensivas às mais veladas. Os efeitos deletérios guardam em comum os prejuízos à integridade física e psíquica de sujeitos heterocisdissidentes afetados por essas experiências (Alvarenga et al., 2021; Cardoso & Ferro, 2012; Peixoto et al., 2021). No campo da saúde, a invisibilização dos corpos e a estigmatização dos homens homossexuais colaboraram para que a proposição de políticas de saúde voltadas a esse grupo fosse limitada, inicialmente, à prevenção da transmissão do HIV/Aids, tendência que tem se

modificado gradualmente com a consideração dos desdobramentos da homofobia internalizada e dos efeitos nefastos da discriminação social na saúde mental dos homens gays e bissexuais (Carabolante et al., 2022; Cardoso & Ferro, 2012; Fonner et al., 2014; Toledo & Pinafi, 2012).

Em relação às demandas específicas trazidas pela população lésbica no atendimento em saúde, estudo aponta para a invisibilização dessas mulheres nos serviços (M.A.S. Lima et al., 2022; Souza, Lima-Santos, et al., 2021). Souza e Santos (2021) apontam as diferentes experiências e desfechos em saúde comumente observados em mulheres com câncer de mama, a depender de sua orientação sexual. O estudo destaca a necessidade de refletir sobre os fatores que contribuem para que profissionais negligenciem a singularidade dos processos de subjetivação desse grupo. Transformar essa situação impõe-se como imperativo ético para que políticas públicas possam ser guiadas no sentido de assegurar o princípio da equidade na prevenção e tratamento oncológico. Nesse sentido, com a melhora do prognóstico e consequente aumento da sobrevivência das pacientes acometidas pelo câncer de mama nas últimas décadas, emergem novas demandas que desafiam o sistema de saúde a se reinventar em busca da ampliação dos modos de cuidar (Souza & Santos, 2021). Isso exige olhar para o modo como a formação profissional está se processando (Souza, Santos, et al., 2021). É preciso estimular pesquisas e práticas que permitam promover avanços em processos formativos de futuras(os) psicólogas(os), em uma perspectiva gendrada e contextualizada, aproximando as(os) estudantes de serviços e equipes de saúde nos diversos níveis de atenção à saúde.

Avanços na atuação da Psicologia com pessoas trans e não-binárias

Em 2013, o Ministério da Saúde publicou a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e

Transexuais, considerada um ponto de inflexão no sentido de romper com o silenciamento, reconhecer especificidades e dar visibilidade às necessidades da população LGBTQIA+ nas instituições de saúde (Ministério da Saúde, 2013a). Especificamente no contexto do atendimento à saúde da população transexual e travesti, outro marco histórico foi estabelecido com a ampliação do Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Portaria No. 2.803 (Ministério da Saúde, 2013b). Tal normatização atende à necessidade de estruturar e fortalecer políticas públicas voltadas à população cisdissidente. O documento oferece a padronização de procedimentos e normativas a serem seguidas no contexto de atendimento à diversidade de gênero em saúde e contempla a integralidade, um princípio norteador do SUS que busca garantir que todos os indivíduos sejam atendidos em suas demandas sem qualquer distinção.

A preocupação com a universalidade da atenção em saúde de pessoas transexuais e travestis reflete as múltiplas direções possíveis das políticas públicas, buscando viabilizar o acesso ao cuidado integral, o que envolve mudanças corporais, comportamentais e de estilo de vida (M.A. Santos et al., 2019). Nesse sentido, é recomendada a ação multiprofissional, bem como o acolhimento humanizado nos serviços de saúde e o acompanhamento psicossocial no processo de transição/afirmação de gênero, como forma de suprir as demandas multidimensionais da população trans, travestis e pessoas não binárias (Alexandre et al., 2022; Alexandre & Santos, 2019; Boffi, Guijarro-Rodrigues, et al., 2022; Boffi & Santos, 2022).

Ainda sobre as normativas definidas por meio da Portaria de 2013, que integra as diretrizes médicas que regulamentam o atendimento no contexto de diversidade de gênero, M.A. Santos et al. (2019) propõem que as(os) psicólogas(os) revisitem o percurso histórico que culminou com a produção desse arcabouço normativo, compreendendo seus desdobramentos, limitações e potencialidades. A postura inicial do Conselho Federal de Medicina (CFM) contrária ao procedimento cirúrgico da

redesignação sexual, em 1991, por meio do Parecer-Consulta n° 28/75, deu lugar, duas décadas depois, à implementação e expansão do Processo Transexualizador como política pública de saúde (M.A. Santos et al., 2019).

A postura refratária adotada até então pela entidade médica amparava-se na convicção de que a redesignação sexual seria uma forma de mutilação corporal. Por conseguinte, o(a) médico(a) que praticasse esse procedimento incorreria em um ilícito penal, além de cometer uma grave infração ética, ainda que as mudanças corporais fossem ao encontro das necessidades e demandas subjetivas das pessoas trans. Além disso, o atendimento baseado no respeito ao nome social e em conformidade com a lógica da integralidade do cuidado e da diversidade de gênero, é uma conquista recente e, portanto, abre espaço para que se discutam os itinerários formativos e a necessidade permanente de preparar os profissionais da saúde para que façam valer tais princípios norteadores do atendimento às diversidades que compõem o humano (CFP, 2019b).

No âmbito da Psicologia, a Resolução No. 1/2018 (CFP, 2018) estabelece normas de atuação para psicólogas(os) brasileiras(os) junto às pessoas transexuais. O documento reafirma o dever ético da(o) profissional de contribuir para a erradicação da transfobia. Para não ser conivente com o preconceito arraigado na sociedade, deve promover ações antidiscriminatórias e que potencializem a desconstrução de estereótipos que aprisionam as pessoas transexuais e travestis a um imaginário associado ao universo da prostituição, da violência e da abjeção. Também é deliberado, nessa normativa, que a atuação psicológica não pode se basear na patologização da transexualidade, sendo explicitamente vedada a utilização de técnicas que reforcem estigmas, preconceitos e estereótipos face à diversidade de gênero (Alexandre et al., 2022; Boffi, Guijarro-Rodrigues, et al., 2022; Boffi & Santos, 2022).

A Resolução de 2018 reconhece a cisnormatividade como um discurso dominante que reduz à categoria de desviantes as existências que contrariam a lógica binária de gênero. Este é um

fator de vulnerabilidade que incide sobre as vivências trans e travestis. O documento também adota a autodeterminação como critério a ser considerado para a definição da identidade de gênero, valorizando a autonomia, as vivências individuais e as possibilidades existentes para além dos padrões hegemônicos preestabelecidos (CFP, 2018).

No rol de possibilidades de validação das vivências cisdissidentes de gênero incluem-se também os indivíduos não-binários, que transcendem a dualidade feminino-masculino e contestam os limites estanques estabelecidos por essas categorias (Alexandre et al., 2022). A multiplicidade de expressões de gênero, como possibilidades de expressão identificatória, é parte da constituição subjetiva e está relacionada ao processo de socialização dos indivíduos, que se pauta na cristalização das categorias de homem e mulher, reproduzidas como configurações naturalizadas que são perpetuadas como norma (Alexandre & Santos, 2019, 2021). À presença de determinada genitália, identificada como marcador biológico do sistema sexo/gênero, somam-se determinados comportamentos, culturalmente convencionados como evidências que naturalizam as diferenças sobre as quais se organiza a vida social com base no binarismo. Na medida em que feminino e masculino são entendidos como polos rigidamente separados, oferecem a base que sustenta a factibilidade da matriz heteronormativa, que elege uma única forma concebível e legítima para que a sexualidade seja experimentada (Lauretis, 1987; Reis, 2017).

Nas diretrizes delineadas para o atendimento à população trans e em não conformidade de gênero elaboradas pela American Psychological Association (APA, 2015), o gênero é compreendido como um constructo não-binário, o que remete às inúmeras possibilidades identificatórias que se inserem no campo da diversidade de gênero. Essa conceituação convida a Psicologia a repensar seus saberes e práticas consagradas. A experiência de não-identificação observada em alguns indivíduos com o gênero designado no nascimento gera questionamentos a respeito da

suposta existência de duas categorias identificatórias: homem e mulher. Além dessa compartimentalização, o processo de silenciamento e apagamento de culturas que tornavam visíveis e valorizavam expressões não binárias de gênero (APA, 2015) ressalta o poder persuasivo do discurso colonizatório sobre a experiência do gênero e mostra a urgência de que essa experiência seja compreendida como construção. Quanto às práticas psicológicas, há um encorajamento para que profissionais da Psicologia encarem as diversidades de gênero como expressões saudáveis, o que colabora para a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo para as pessoas trans e em não-conformidade de gênero.

O cuidado integral no campo das transgeridades e travestilidades exige a apropriação de conhecimentos específicos e convoca a(o) profissional a se manter atualizada(o) com a literatura. Um aspecto crucial é entender os significados que revestem as mudanças corporais durante o processo de transição. Almeida e Santos (2021) analisaram a corporeidade de um homem trans sob uma perspectiva longitudinal, da infância à vida adulta. O estudo mostrou que, na prática psicológica, a heteronormatividade, como mecanismo regulatório da vivência afetivo-sexual e da performance de gênero, atravessa a experiência do paciente e do terapeuta, o que destaca a necessidade de considerar e questionar tais valores hegemônicos durante a formação profissional em Psicologia.

O corpo, em suas sucessivas metamorfoses no decorrer do ciclo vital, continua sendo ressignificado durante a velhice, como evidencia a pesquisa desenvolvida por Moraes e Santos (2021) com travestis acima de 60 anos. Os resultados mostram que, devido à persistente associação do corpo travesti ao trabalho sexual, as mudanças físicas decorrentes do processo de envelhecimento são experienciadas de forma muito particular por essa população, que é levada a ressignificar seus padrões de beleza e a repensar seus papéis sociais na transição para a velhice. Além disso, segundo os autores, o processo de invisibilização das vivências das travestis que lograram sobreviver e alcançar a velhice, considerando que a expectativa de vida da população trans é de apenas 35 anos no

Brasil, dificulta a promoção de políticas públicas que caucionem a disponibilização de serviços de saúde que atendam às demandas que decorrem do processo de envelhecimento dos corpos LGBTQIA+.

Considerações finais

Ao revisitar criticamente as bases histórico-políticas que amparam o processo de criação da Psicologia como ciência e prática profissional, este estudo buscou tecer reflexões sobre as lacunas perpetuadas por discursos limitadores das possibilidades identificatórias no campo do gênero e da sexualidade. Na abordagem desses temas sensíveis, novos desafios são trazidos para a categoria profissional, uma vez que a ampliação dos horizontes de entendimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de se relacionar como ser sexuado e gendrado são recentes e sujeitas a constantes aprimoramentos. Dada a urgência de atender às especificidades dos indivíduos que compõem minorias sexuais e de gênero, é necessário trazer à superfície as dinâmicas que sustentam a discriminação e os movimentos internos gerados por seus desdobramentos, na tentativa de fazer emergir uma postura eticamente orientada das(os) psicólogas(os).

De acordo com o Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005), que rege o exercício profissional na área da Psicologia, as posturas das(os) psicólogas(os) devem se orientar pelo princípio de combate e posicionamento diante de situações de injustiça, preconceito e discriminação, como no caso dos ataques à dignidade e existência das minorias sexuais e de gênero. Nesse sentido, indignar-se diante dos cenários de opressão de subjetividades que são rotuladas como desviantes é um compromisso ético-político a ser firmado continuamente na formação e no exercício da profissão.

Ao compreender a potência do período de formação em Psicologia como um momento-chave para ampliar repertórios e revisar valores, torna-se necessário trazer à luz as temáticas relativas às dissidências da cisheteronormatividade, considerando,

além das percepções dos sofrimentos individuais, as operações micropolíticas que se ocultam sob o véu da discriminação, perpetuando as iniquidades. Desse modo, no contexto de atendimento psicológico às diversidades sexuais e de gênero, é imprescindível questionar o aparato teórico cisheteronormativo que perpetua categorias identificatórias estanques e herméticas, criando “caixinhas” que objetivam classificar, etiquetar e segregar as pessoas que não se identificam com esses padrões, confinando e engessando a vasta diversidade da existência humana a uma conformidade artificial a categorias essencialistas. Essa questão tem ganhado relevância crescente nas últimas décadas e já existe um corpo de evidências, que tem sido progressivamente ampliado, como aponta o estudo de Morris et al. (2019), que revisou a literatura que examina a necessidade de reduzir os vieses LGBTQIA+fóbicos na formação profissional. Nesse sentido, é preciso reconhecer a diversidade como expressão da dinamicidade própria do humano, afastando-a dos vieses da patologização e exotização dos corpos que não estão em conformidade com os modelos hegemônicos.

Assim, a construção de espaços dedicados à reflexão e discussão sobre gênero e sexualidade torna-se um imperativo ético para a formação de profissionais preparados para acolher a diversidade. A experiência coletiva de debate no ambiente acadêmico agrega recursos potentes que possibilitam a criação de um itinerário formativo que abrigue as questões comumente ignoradas pelos currículos. Quando a Psicologia olha criticamente para os modos de subjetivação que engendram iniquidades e reproduzem opressões, pode apreender novas maneiras de produzir conhecimento *com* o oprimido, e não *sobre* ele.

No âmbito da psicologia, da educação, da administração, das organizações do trabalho, da orientação profissional e de carreira, e da vida na sociedade democrática, é preciso fortalecer as reflexões e os movimentos de resistência por meio da afirmação da potência contida nas vivências de reinvenções dos corpos nos contextos de diversidade e não binaridade, com foco nas necessidades da

população LGBTQIA+. Nessa perspectiva, partindo da desconstrução dos discursos que sustentam ideologicamente os contextos de vulnerabilização dos grupos sociais minoritários, convida-se a(o) aluna(o) para fazer parte do movimento de reconstrução incessante dos pressupostos que amparam a conduta profissional, ampliando os horizontes para além dos limites dos ditames hegemônicos historicamente sacramentados e reiteradamente sedimentados nas práticas sociais cotidianas acerca dos gêneros e das sexualidades.

Sugestões de leitura básica

- Reis, N. (2017). (Re)Invenções dos corpos nas experiências da não-binaridade de gênero. *Letras Escreve*, 7(1), 165-184. <https://doi.org/10.18468/letras.2017v7n1.p165-184>
- Santos, M. A., Oliveira-Cardoso, E. A., Souza, L. B., Risk, E. N., & Maçaranduba, P. E. R. (2018). Inserção da diversidade sexual e de gênero no itinerário formativo de estudantes de psicologia: O trabalho do grupo VIDEVERSO. In L. C. S. Elias, C. M. Corradi-Webster, E. A. Oliveira-Cardoso, S. D. Barreira, & M. A. Santos (Orgs.), *Formação profissional em psicologia: Práticas comprometidas com a comunidade* (pp. 478-506). Sociedade Brasileira de Psicologia. https://www.ffclrp.usp.br/imagens_noticias/24_09_2018__08_21_34__60.pdf
- Santos, M. A., Souza, R. S., Lara, L. A. S., Risk, E. N., Oliveira, W. A., Alexandre, V., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2019). Transexualidade, ordem médica e política de saúde: Controle normativo do processo transexualizador no Brasil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 3-19. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p03>
- Toledo, L. G., & Pinafi, T. (2012). A clínica psicológica e o público LGBT. *Psicologia Clínica*, 24(1), 137-163. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652012000100010>

Referências

- Alexandre, V., & Santos, M. A. (2019). Experiência conjugal de casal cis-trans: Contribuições ao estudo da transconjugalidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe 3), e228629. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228629>
- Alexandre, V., & Santos, M. A. (2021). Conjugalidade cis-trans: Reinventando laços, desestabilizando certezas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, e224044. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003224044>
- Alexandre, V., Boffi, L. C., Lima-Santos, A. V. S., Souza, C., Risk, E. N., Oliveira-Cardoso, E. A., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2022). Bissexualidade, hegemonia monossexual e invisibilização: Disparidades no acesso e na assistência em saúde. In C. M. Corradi-Webster, C. Guanaes-Lorenzi, F. C. Barbosa, L. C. S. Elias, & S. R. Pasian (Orgs.), *Comportamento humano em diferentes vertentes: Estudos contemporâneos* (pp. 99-124). Pedro & João Editores.
- Almeida, R. G., & Santos, M. A. (2021). Transmasculinidade e teoria queer: A experiência corporal da infância à vida adulta. *Psicologia & Sociedade*, 33, e240127. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33240127>
- Alvarenga, J. G. U., Risk, E. N., & Santos, M. A. (2021). “Sair ou manter-se no armário?”, eis a questão: Implicações na rede de apoio social e na formação da identidade de um jovem homossexual. In A. C. Bortolozzi, P. R. M. Ribeiro, F. Teixeira, I. Chagas, T. Vilaça, P. O. S. P. Mendes, S. M. M. Melo, C. R. Rossi, & I. P. Martins (Orgs.), *Questões sobre gênero: Novos paradigmas e horizontes* (pp. 197-208). Gradus. https://www.graduseditora.com/_files/ugd/c7d661_e05ce4f966e844c79715bd6bb94ccdad.pdf
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender

- nonconforming people. *American Psychologist*, 70(9), 832-864. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039906>
- Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA (2023). Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022 – ANTRA. Brasília, DF. <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>
- Azerêdo, S. (2010). Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. *Revista Estudos Feministas*, 18(1), 175-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000100011>
- Boffi, L. C., & Santos, M. A. (2022). Políticas públicas e as fissuras do Sistema Único de Saúde no atendimento à população transexual. In C. Klatau, C. N. Augusto, F. Salgueiro, J. B. Caldeira, J. C. Suzuki, M. Campanello, N. Branda, R. Wroblewski, & T. M. Lacerda (Orgs.), *Contranormativo. Multidões em aliança: Subjetividades divergentes* (pp. 146-166). FFLCH/USP; PROLAM/USP.
- Boffi, L. C., Guijarro-Rodrigues, E. C., & Santos, M. A. (2022). Masculinity performed by transgender men: Qualitative evidence and metasynthesis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e200221. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200221>
- Boffi, L. C., Souza, C., & Santos, M. A. (2022). Políticas públicas nacionais voltadas à população LGBTQIA+ e a inclusão das pessoas trans na rede de atenção em saúde. In C. Klatau, C. N. Augusto, F. Salgueiro, J. B. Caldeira, J. C. Suzuki, M. Campanello, N. Branda, R. Wroblewski, & T. M. Lacerda (Orgs.), *Contranormativo. Multidões em aliança: subjetividades divergentes* (pp. 167-187). FFLCH/USP; PROLAM/USP.
- Carabolante, V. C., Santos, M. A., & Souza, L. B. (2022). Processos de subjetivação da vida futura em jovens que vivem com HIV. In A. A. W. Saldanha, J. Silva, R. L. W. Azevedo, & O. S. Pinho Neto (Orgs.), *Das vulnerabilidades à promoção da saúde* (pp. 381-398). EDUEPB. https://eduepb.uepb.edu.br/download/das-vulnerabilidades-a-promocao-da-saude/?wpdmdl=2065&masterkey=edvofCuSrCJOjpcQG64Sf_fiajaKe0XKECn4Vm0jhpz

R-zSmkYSe0TibbFFpbLO2Odm0EN7h5keM5f4TTF984B05xL
hWaiw6JjI9YhJraPs

- Cardoso, M. R., & Ferro, L. F. (2012). Saúde e população LGBT: Demandas e especificidades em questão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 552-563. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300003>
- Carneiro, S. (2011). Racismo, sexismo e desigualdade no mundo. Selo Negro.
- Ciasca, S. V., Hercowitz, A., & Lopes Junior, A. (Eds.). (2021). *Saúde LGBTQIA+: Práticas de cuidado transdisciplinar*. Manole.
- Coimbra, C. M. B. (2004). Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: Algumas de suas produções. *Mnemosine*, 1, 48-52. https://www.academia.edu/34399366/Pr%C3%A1ticas_psi_no_Brasil_do_milagre_algunas_de_suas_produ%C3%A7%C3%B5es_Psy_practice_in_the_Brazil_of_miracles_some_of_their_products
- Conselho Federal de Psicologia. (1999, 22 de março). *Resolução CFP No. 1*. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. <https://atosoficiais.com.br/lei/normas-de-atua%C3%A7%C3%A3o-para-os-psicologos-em-relacao-a-questao-da-orienta%C3%A7%C3%A3o-sexual-cfp?origin=instituicao>
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Resolução CFP No. 010/05*. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2018, 29 de janeiro). *Resolução CFP No. 1/2018*. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. <https://site.cfp.org.br/tag/resolucao-01-2018>
- Conselho Federal de Psicologia. (2019a). *Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/CFP_TentativasAniquilamento_WEB_FINAL.pdf

- Conselho Federal de Psicologia. (2019b). *Transexualidade não é transtorno mental, oficializa OMS*. <https://site.cfp.org.br/transexualidade-nao-e-transtorno-mental-oficializa-oms>
- Da Mata, J. J., Santos, M. A., & Scorsolini-Comin, F. (2020). Conjugalidade e parentalidade em casais homossexuais e heterossexuais: Revisão integrativa da literatura. *Pensando Famílias*, 24(2), 32-45. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v24n2/v24n2a04.pdf>
- De Benedetto, M. A. C., & Gallian, D. M. C. (2018). Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: Currículo oculto e desumanização em saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 22(67), 1197-1207. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0218>
- Dimenstein, M., Simoni, A. C. R., & Londero, M. F. P. (2020). Encruzilhadas da democracia e da saúde mental em tempos de pandemia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, e242817. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242817>
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R., & Sweat, M. D. (2014). School based sex education and HIV prevention in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 9(3), e89692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089692>
- Galli, R. A., Vieira, E. M., Giami, A., & Santos, M. A. (2013). Corpos mutantes, mulheres intrigantes: Transexualidade e cirurgia de redesignação sexual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(4), 447-457. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000400011>
- Gato, J., Carneiro, N. S., & Fontaine, A. M. (2011). Contributo para uma revisitação histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, 1(1), 139-167. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56644/2/85797.pdf>
- Jesus, J. G., & Galinkin, A. L. (2015). Gênero e psicologia social no Brasil: Entre silêncio e diálogo. *Barbarói*, (43), 90-103. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.4482>

- Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender: Essays on theory, film and fiction*. Indiana University Press.
- Lei No. 4.119. (1962, 27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm
- Lima, L. A. A., Monteiro, C. F. S., Nunes, B. M. V. T., Silva Júnior, F. J. G., Fernandes, M. A., Zafar, S., Santos, M. A., Wagstaff, C., Diehl, A., & Pillon, S. C. (2021). Factors associated with violence against women by an intimate partner in Northeast Brazil. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 669-677. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2021.10.006>
- Lima, M. A. S., Costa Júnior, C. P., Albuquerque, J. R., & Amorim, I. T. (2022). Vulnerabilidades e promoção da saúde sexual de mulheres lésbicas nos serviços públicos de saúde. In A. A. W. Saldanha, J. Silva, R. L. W. Azevedo, & O. S. Pinho Neto (Orgs.), *Das vulnerabilidades à promoção da saúde* (pp. 83-97). EDUEPB. https://eduepb.uepb.edu.br/download/das-vulnerabilidades-a-promocao-da-saude/?wpdmdl=2065&masterkey=edvofCuSrCJOpjcQG64Sf_fiajaKe0XKECn4Vm0jhpzR-zSmkYSe0TibbFFpbLO2Odm0EN7h5keM5f4TTF984B05xLhWaiw6JjI9YhJraPs
- Lima-Santos, A. V. S., & Santos, M. A. (2022). Incels e misoginia online em tempos de cultura digital. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(3), 1081-1102. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.69802>
- Machin, R., Paulino, D. B., Pontes, J. C., & Rodrigues, R. R. N. (2022). Diversidade e diferença: Desafios para a formação dos profissionais de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(10), 3797-3806. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022710.07332022>
- Maia, A. C. B., & Pastana, M. (2018). Sexualidade e diversidade sexual na formação em psicologia. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 29(1), 83-90. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.44>

- Maia, B. B., & Santos, M. A. (2022). Crueldade: A máscara do tirano. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 56(1), 117-132.
- Melo-Silva, L. L., Santos, M. A., & Simon, C. P. (Orgs.) (2005). *Formação em Psicologia: Serviços-escola em debate*. Vetor.
- Melo-Silva, L. L., Santos, M. A., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2018). Formação profissional do psicólogo sob os auspícios do CPA: 50 anos de serviços e ações comprometidas com a transformação social. In L. C. S. Elias, C. M. Corradi-Webster, E. A. Oliveira-Cardoso, S. D. Barreira, & M. A. Santos (Orgs.), *Formação profissional em Psicologia: Práticas comprometidas com a comunidade* (pp. 10-45). Sociedade Brasileira de Psicologia. https://www.ffclrp.usp.br/imagens_noticias/24_09_2018__08_21_34__60.pdf
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. (2014). *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da área de saúde*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=15874-rces003-14&Itemid=30192>
- Ministério da Saúde. (2004). *Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf
- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. (2013a). *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf
- Ministério da Saúde. (2013b, 19 de novembro). *Portaria No. 2.803*. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html
- Morais, S. M., & Santos, M. A. (2021). “A gente envelhece muito mais rápido”: Vivências do envelhecimento de travestis. In A. C. Bortolozzi, P. R. M. Ribeiro, F. Teixeira, I. Chagas, T. Vilaça, P. O. S. P. Mendes, S. M. M. Melo, C. R. Rossi, & I. P. Martins

- (Orgs.), *Questões sobre gênero: Novos paradigmas e horizontes* (pp. 123-133). Gradus. https://www.graduseditora.com/_files/ugd/c7d661_e05ce4f966e844c79715bd6bb94ccdad.pdf
- Morris, M., Cooper, R. L., Ramesh, A., Tabatabai, M., Arcury, T. A., Shinn, M., Im, W., Juarez, P., & Matthews-Juarez, P. (2019). Training to reduce LGBTQ-related bias among medical, nursing, and dental students and providers: A systematic review. *BMC Medical Education*, 19(1), 325. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1727-3>
- Oliveira, J. M. (2010). Orientação sexual e identidade de gênero na psicologia: Notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Orgs.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 19-44). Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Paiva, V. (2008). A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em Estudo* (Maringá), 13(4), 641-651. <http://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400002>
- Peixoto, M. F., Conceição, V. M., Silva, S. E. D., Santos, M. A., Nascimento, L. C., & Araújo, J. S. (2021). Compreensões hermenêuticas sobre as vulnerabilidades femininas pertencentes ao coletivo de lésbicas, bissexuais e transexuais. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 42, e20200133. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200133>
- Reis, N. (2017). (Re)Invenções dos corpos nas experiências da não-binaridade de gênero. *Letras Escreve*, 7(1), 165-184. <https://doi.org/10.18468/letras.2017v7n1.p165-184>
- Ribeiro, M. F. R. (2016). Reflexões sobre conjugalidade e parentalidade: Um caleidoscópio de constituições familiares. *Jornal de Psicanálise*, 49(91), 97-109. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v49n91/v49n91a10.pdf>
- Risk, E. N., & Santos, M. A. (2021). Formações discursivas sobre homossexualidade e família homoparental em telenovelas brasileiras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(spe 3), e189811. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003189811>

- Santos, A. C. H., & Menezes, J. A. (2022). Gênero e psicologia: Experimentações discursivas na produção do conhecimento sobre a homossexualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, e233540. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233540>
- Santos, C. L. B., & Santos, M. A. (2021). Campanhas, letrados, luz de polícia: Sobre ser negro, gay e filho de família inter-racial. *Psicologia & Sociedade*, 33, e246174. <http://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34246174>
- Santos, M. A., & Boffi, L. C. (2022). Identidade de gênero de homens transexuais à luz de Paul Preciado. *Revista Estudos Feministas*, 30(2), e79288. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n279288>
- Santos, M. A., Oliveira, W. A., & Oliveira-Cardoso, É. A. (2020). Inconfidências de abril: Impacto do isolamento social na comunidade trans em tempos de pandemia de COVID-19. *Psicologia & Sociedade*, 32, e020018. <http://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240339>
- Santos, M. A., Oliveira-Cardoso, E. A., Souza, L. B., Risk, E. N., & Maçaranduba, P. E. R. (2018). Inserção da diversidade sexual e de gênero no itinerário formativo de estudantes de psicologia: O trabalho do grupo VIDEVERSO. In L. C. S. Elias, C. M. Corradi-Webster, E. A. Oliveira-Cardoso, S. D. Barreira, & M. A. Santos (Orgs.), *Formação profissional em psicologia: Práticas comprometidas com a comunidade* (pp. 478-506). Sociedade Brasileira de Psicologia. https://www.ffclrp.usp.br/imagens_noticias/24_09_2018__08_21_34__60.pdf
- Santos, M. A., Souza, R. S., Lara, L. A. S., Risk, E. N., Oliveira, W. A., Alexandre, V., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2019). Transexualidade, ordem médica e política de saúde: Controle normativo do processo transexualizador no Brasil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 3-19. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p03>
- Souza, C., Lima-Santos, A. V., & Santos, M. A. (2021). Relatos do silêncio: A invisibilização de mulheres lésbicas nos serviços de saúde em uma perspectiva foucaultiana. In A. C. Bortolozzi, P. R. M. Ribeiro, F. Teixeira, I. Chagas, T. Vilaça, P. O. S. P.

- Mendes, S. M. M. Melo, C. R. Rossi, & I. P. Martins (Orgs.), *Questões sobre sexualidade e educação sexual: Novos paradigmas e horizontes* (pp. 273-282). Gradus. https://www.graduseditora.com/_files/ugd/c7d661_15703796940c4164bd4e69760cda015b.pdf
- Souza, C., Oliveira-Cardoso, E., Oliveira, W., Nascimento, L., Araújo, J., Leite, A. C., Neris, R., Risk, E., Braga, I., & Santos, M. A. (2021). Violência contra mulheres lésbicas/bissexuais e vulnerabilidade em saúde: Revisão da literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 450-466. <http://dx.doi.org/10.15309/21psd220211>
- Souza, C., Santos, A. V. S. L., Rodrigues, E. C. G., & Santos, M. A. (2021). Experience of sexuality in women with gynecological cancer: Meta-synthesis of qualitative studies. *Cancer Investigation*, 39(8), 607-620. <https://doi.org/10.1080/07357907.2021.1912079>
- Souza, C., & Santos, M. A. (2021). “O câncer mudou muito minha vida, mas mudou ela também”: O olhar das parceiras de mulheres lésbicas com câncer de mama sobre as decorrências do tratamento oncológico. In A. C. Bortolozzi, P. R. M. Ribeiro, F. Teixeira, I. Chagas, T. Vilaça, P. O. S. P. Mendes, S. M. M. Melo, C. R. Rossi, & I. P. Martins (Orgs.), *Questões sobre gênero: Novos paradigmas e horizontes* (pp. 145-153). Gradus. https://www.researchgate.net/publication/357989775_Relato_s_do_silencio_a_invisibilizacao_de_mulheres_lesbicas_nos_servicos_de_saude_em_uma_perspectiva_foucaultiana
- Souza, C., & Santos, M. A. (2022a). Uso de substâncias em mulheres de minorias sexuais. In A. Diehl, R. Bosso, & S. Pillon (Orgs.), *Mulheres e dependência química: A importância do olhar para o gênero nos transtornos por uso de substâncias* (pp. 169-185). CRV.
- Souza, C., & Santos, M. A. (2022b). Saúde de mulheres lésbicas e sua relação com os serviços: Perfil da produção acadêmica brasileira. In C. Klatau, C. N. Augusto, F. Salgueiro, J. B. Caldeira, J. C. Suzuki, M. Campanello, N. Branda, R. Wroblewski, & T. M. Lacerda (Orgs.), *Contranormativo. Multidões*

em aliança: Subjetividades divergentes (pp. 56-78). FFLCH/USP; PROLAM/USP.

Souza-Santos, Y. G. (2020). *(Homo)sexualidades masculinas: Subjetividades, desejos e políticas no campo das práticas homoeróticas* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9750465

Souza-Santos, Y. G. S., & Santos, M. A. (2021). Social transformations and couple relationships in Brazilian gay men. Em N. A. Moraes, F. Scorsolini-Comin, & E. Cerqueira-Santos (Eds.), *Parenting and couple relationships among LGBTQ+ people in diverse contexts* (pp. 95-113). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84189-8_7

Toledo, L. G., & Pinafi, T. (2012). A clínica psicológica e o público LGBT. *Psicologia Clínica*, 24(1), 137-163. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652012000100010>

CAPÍTULO 18

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS CENÁRIOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

(Pamela Perina Braz Sola, Jorge Henrique Corrêa dos Santos,
Manoel Antônio dos Santos e Érika Arantes de Oliveira-
Cardoso)

Highlights

- Anteriormente à eclosão da pandemia de COVID-19 havia um movimento da categoria para que os cursos de Psicologia fossem ofertados exclusivamente na modalidade presencial.
- Os impactos da pandemia geraram a necessidade de mudanças nas normativas que regulam a formação prática no ensino superior.
- Houve inserção maciça das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos cenários da formação em Psicologia.
- A formação deve atentar para a necessidade de preparo das(os) futuras(os) profissionais para atuarem em contextos de emergência sanitária e situações de desastre.

Introdução

A formação profissional no ensino superior tem sido mote para constantes reflexões pela perspectiva das diversas profissões

da saúde, visando assegurar uma prática que ofereça capacitação adequada para as(os) graduandas(os), preservando a qualidade e os aspectos éticos para que a atuação profissional adquira consistência técnica. Com o propósito de garantir tais premissas, no campo da Psicologia o Ministério da Educação - MEC (2011) e o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2018b) têm somado esforços nas últimas décadas para a normatização dos cursos de graduação, atentando para o funcionamento dos serviços-escola e estabelecendo critérios e regras para organização e funcionamento dos estágios profissionalizantes.

Essas orientações são repensadas na medida em que novas necessidades emergem, desafiando a regulação dos percursos formativos. Uma das pautas em debate no final do ano de 2019 era a urgência em garantir que a formação em Psicologia acontecesse exclusivamente no modo presencial, com grupos defendendo a necessidade de proibição de cursos oferecidos no formato de Ensino a Distância (EaD) (MEC, 2019b). Ironicamente, meses depois, com a eclosão da pandemia de COVID-19 em maio de 2022 (World Health Organization - WHO, 2020), houve uma reviravolta nessa tendência e se fez necessário repensar tal proposta, com os devidos cuidados para resguardar a integridade dos princípios éticos no atendimento psicológico e preservar a qualidade da formação.

Considerando-se que o atendimento psicológico remoto só se tornou objeto de estudo da Psicologia há cerca de duas décadas e que a pandemia impossibilitou um tempo adequado de maturação por meio de pesquisas e capacitações (Sola et al., 2021), a necessidade premente de adotar a modalidade de ensino online se mostrou desafiadora para as Instituições de Ensino Superior (Menezes & Silva, 2022). Nesse contexto, este capítulo se propõe a discorrer sobre os desafios enfrentados na formação profissional em Psicologia durante a pandemia da COVID-19, com ênfase nas novas habilidades e competências necessárias no preparo das(os) estudantes para o mundo do trabalho em meio a um cenário turbulento.

Inicialmente, é apresentado um breve histórico das regulamentações dos estágios profissionalizantes em Psicologia no

Brasil, para caracterizar o cenário anterior à conflagração pandêmica. Em seguida, são tecidas algumas reflexões sobre os desafios enfrentados a partir de 2020 e a necessidade de inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na formação em Psicologia, demanda acelerada pela emergência da pandemia de COVID-19. Finalizando, é discutida uma experiência vivenciada no contexto do ensino oferecido na área da saúde, com a finalidade de ilustrar como as mudanças promovidas pela incorporação das TICs impactaram os estágios e reconfiguraram o ensino da prática profissionalizante.

Como se trata de um tema complexo e um conhecimento ainda em construção, naturalmente não se tem a pretensão de esgotar o assunto, mas oferecer reflexões que possam sensibilizar os tomadores de decisão e formuladores de políticas educacionais. Espera-se que essas considerações sirvam de insumos que possam desencadear novos debates e potencializar a produção de conhecimento na área.

Contextualização e discussão da temática

A formação profissional em Psicologia tem sido alvo de intensos debates (Melo-Silva et al., 2005, 2018). De acordo com a Lei No. 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio profissionalizante é definido, no seu artigo 1, como:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Especificamente no contexto da Psicologia, no ano de 2011 foi publicada a Resolução CNE/CES No. 5 (MEC, 2011), que instituiu

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação e definiu as atividades de estágio:

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Em dezembro de 2019 foi publicada a Revisão das DCNs dos Cursos de Graduação em Psicologia (MEC, 2019a), que estabelecia as normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC). O PPC (MEC, 2022) preconiza que os cursos de Psicologia devem ser oferecidos exclusivamente na modalidade presencial:

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido na modalidade presencial, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e seguem os marcos legais para os cursos de bacharelado.

Parágrafo único. As ações de ensino a distância, mediadas pela tecnologia, direcionadas para os cursos de bacharelado, devem ser utilizadas com a finalidade de levar o estudante a compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, como recurso para acessar, disseminar e produzir conhecimento.

Esse movimento na Psicologia buscava alcançar o que se acreditava ser uma educação de qualidade, protegendo o ensino da ação predatória do capital financeiro em franca expansão no contexto do Ensino Superior. Em que pese a relevância de se resguardar o ensino na modalidade presencial, essa premissa foi

confrontada pela necessidade de se manter o distanciamento social imposto pela eclosão da pandemia da COVID-19 (WHO, 2020). Nesse cenário inusitado, o que até então era evitado passou a ser a única possibilidade segura de sustentar a continuidade do ensino, a partir da deflagração das medidas sanitárias, como a restrição da circulação social, isolamento físico e quarentena, que passaram a ser indicadas na tentativa de controlar a disseminação da infecção (Emidio et al., 2021; Ferguson et al., 2020; Oliveira et al., 2020b, 2020c). Os atendimentos psicológicos, incluindo aqueles oferecidos nos estágios profissionalizantes e que até então eram presenciais, foram transferidos em caráter emergencial para o formato remoto (Békés & Aafjes-van Doorn, 2020; Oliveira-Cardoso et al., 2022a).

A realidade adversa impôs inúmeros desafios e desencadeou a necessidade de revisão de normativas e orientações relativas ao ensino da teoria e da prática (Scorsolini-Comin, Rossato, & Santos, 2020). Logo após ser decretada a pandemia em março de 2020, o MEC (2020a) emitiu a Portaria 343/2020, que autorizava a transposição de atividades presenciais nos cursos superiores para meios remotos, embora continuasse sendo vetada a realização de práticas, estágios e laboratórios de forma remota. Essa ressalva, provavelmente, foi decorrente da expectativa vigente, naquele momento, de que a pandemia se resolveria em curto ou médio prazo, o que se revelou uma percepção equivocada.

Um mês depois, em abril de 2020, o MEC disponibilizou o Parecer CNE/05 2020, que discorre sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da gravidade do cenário epidemiológico. Naquele momento, ocorreu a flexibilização da oferta de práticas, estágios e laboratórios no ensino superior por meios remotos. Em junho de 2020, o MEC (2020b) publicou a Portaria 544/2020, que autoriza de vez a realização de práticas, estágios e atividades de laboratório no formato online. Observa-se que a autorização para implementar atividades remotas na formação em Psicologia ocorreu de maneira cautelosa e gradual, mas se deu em curto intervalo de tempo, o que

fez com que as TICs passassem a ser amplamente adotadas (Santos et al., 2022). Assim, assumiu-se o risco de não haver preparo prévio adequado de alunas(os) e professoras(es), além da falta de infraestrutura necessária para a transposição integral do atendimento presencial para o remoto.

Pensando no contexto da formação profissional em meio a tal cenário conturbado, as instituições formadoras enfrentaram diversos desafios e imperativos, tais como: (a) Garantir a continuidade da oferta de uma formação de qualidade para as(os) alunas(os), mantendo o pressuposto de que os cursos de Psicologia não devem, preferencialmente, acontecer na modalidade de Educação a Distância (EaD); (b) Instrumentalizar as(os) docentes e supervisoras(es) para operarem nessa nova modalidade de ensino e de atuação prática; e (c) Garantir a observância dos preceitos éticos nos atendimentos psicológicos oferecidos nos estágios profissionalizantes, que na nova conjuntura foram fortemente impactados e desafiados por tais transformações, levando em consideração a legislação profissional vigente e a necessidade de aplicação de conhecimentos e técnicas fundamentados na ciência psicológica.

Ainda no decorrer do primeiro ano da crise sanitária, o Conselho Federal de Psicologia e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2020) elaboraram uma cartilha sobre “Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da Covid-19: Recomendações”. Naquela circunstância, uma questão fundamental que animou os debates foi a necessidade de diferenciação entre EaD (modalidade de formação não prevista no marco regulatório dos cursos de Psicologia) e a proposta de introdução de mudanças no ensino em Psicologia que se faziam necessárias naquela situação excepcional. A preocupação era não retroceder nas discussões que culminaram na revisão das DCNs (MEC, 2019b). Na cartilha mencionada, o CFP destacou o caráter emergencial do ensino remoto, ou seja, um dispositivo que se propõe a ser temporário, buscando formular uma proposta de formação que se preocupasse com a manutenção dos padrões de

qualidade e que priorizasse as atividades síncronas, ou seja, as que acontecem em tempo real, favorecendo a interação aluna(o)/docente-supervisor(a) e estagiária(o)/cliente.

Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação e na formação em Psicologia

As TICs são ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para mediar os atendimentos realizados na modalidade online e no contexto da formação em Psicologia, envolvendo um amplo leque de alternativas, tais como ligações telefônicas, vídeo chamadas, mensagens de texto ou de áudio, entre outros recursos de comunicação a distância. Para que o atendimento remoto (ou online) seja viabilizado, é necessário que profissionais desenvolvam habilidades no uso de tecnologias e adquiram domínio de conhecimentos práticos de manejo de equipamentos com finalidade de comunicação. Além disso, diante das alterações introduzidas no *setting* dos estágios, visando a ajustá-los à assistência à distância, são exigidas adaptações da prática clínica no que diz respeito a aspectos técnicos (Fundação Oswaldo Cruz, 2020; Sola et al., 2021).

Apesar do Ensino Remoto Emergencial e da EaD utilizarem as TICs, pesquisadoras(es) têm reforçado as diferenças entre elas, com destaque para o fato de que a EaD possui normativas específicas e requer um cuidadoso planejamento e profissionais capacitados para desenvolvê-la. Por outro lado, o Ensino Remoto Emergencial foi planejado para contemplar um estado de exceção na educação, instaurado em função da crise emergencial deflagrada pela COVID-19 (Menezes & Silva, 2022; Oliveira et al., 2021; Silva et al., 2021).

A pandemia desvelou um cenário que evidenciou lacunas no ensino de práticas mediadas por TICs nos cursos de graduação em Psicologia (Oliveira-Cardoso et al., 2022a): mais de 97% da amostra de psicólogas(os) que começaram a atender remotamente no início da pandemia de COVID-19 no Brasil relataram não ter recebido

qualquer preparação teórica ou prática durante a formação, evidenciando que existe uma lacuna entre o ensino de Psicologia e a prática profissional atual.

O ambiente de formação de psicólogas(os) também é propício para o contato e estudo aprofundado das normativas éticas e técnicas das resoluções do CFP que envolvem atendimentos remotos, assim como do Código de Ética do Psicólogo. Apesar da relevância de tais documentos para o embasamento da prática profissional, muitas(os) psicólogas(os) relataram não ter conhecimento desses materiais, o que prejudica o aprimoramento da prática clínica on-line. Além disso, evidenciou-se que muitas perguntas e dúvidas formuladas pelas(os) psicólogas(os) no início da pandemia já estavam contempladas na Resolução CFP 011/2018 Comentada (CFP, 2018a). Assim, entende-se que não bastam que orientações e informações sejam publicadas. É necessário que estudantes e profissionais da Psicologia desenvolvam pensamento crítico capaz de buscar as orientações e informações disponíveis, a fim de construir uma prática alinhada com as necessidades e recursos teóricos disponíveis (Oliveira-Cardoso et al., 2022a, 2022b).

A familiaridade com a aplicação das TICs para esse fim, por sua vez, contribui para a adaptação da prática psicológica realizada remotamente (Oliveira-Cardoso et al., 2022a). Assim, a graduação em Psicologia pode ser considerada um ambiente propício para que haja aproximações graduais e seguras com as TICs, estimulando a familiaridade com as especificidades dos atendimentos remotos, a fim de propiciar a apropriação dos recursos tecnológicos juntamente com uma reflexão crítica sobre suas limitações e possibilidades. Desse modo, torna-se imprescindível incentivar questionamentos críticos no ambiente acadêmico acerca dos impactos éticos, teóricos e técnicos introduzidos pelo uso disseminado do *setting* terapêutico on-line.

São inúmeros os desafios e problemas encontrados para efetivar a transição dos estágios em Psicologia para a modalidade remota. Além da discussão das questões éticas e instrumentais envolvidas nessa transposição de ambientes, uma das principais

limitações encontradas do ponto de vista da formação profissional é a impossibilidade de inclusão física nos espaços de atendimento. Os estágios oferecidos na graduação em Psicologia proporcionam às/aos estudantes, sob supervisão, aprofundamento em ao menos um dos processos de trabalho da(o) psicóloga(o), em conformidade com as novas diretrizes curriculares da Resolução CNE/CES No. 5 (MEC, 2011). A possibilidade de conhecer diversos cenários e se familiarizar com práticas situadas em contextos de serviços, promovendo diferentes trocas durante a realização de atividades sob variadas perspectivas teóricas, contribui para a formação generalista, ética e cientificamente orientada e com compromisso social (CFP, 2018a).

No entanto, ficou evidente, já nas primeiras ondas da pandemia, que nem todas as atividades profissionalizantes poderiam ser realizadas a contento prescindindo da modalidade presencial, o que levou à necessidade de pensar quais seriam as práticas que poderiam ser mantidas garantindo-se os padrões mínimos de qualidade científica, ética e técnica da formação em Psicologia (CFP, 2020). Nesse sentido, se fez necessário considerar as particularidades envolvidas em cada contexto de atuação das(os) estagiárias(os), visando conhecer como se adaptaram à nova realidade e o quão exequível seria a continuidade dos estágios integralmente mediados por TICs, enfrentando os inúmeros desafios da transição da modalidade presencial para a remota (Bossi & Sehaparini, 2021; Cosenza et al., 2021; Oliveira et al., 2020a).

Estágio profissionalizante de Psicologia no contexto da saúde durante a pandemia de COVID-19: relato de experiência

A pandemia de COVID-19 acarretou drásticas mudanças na organização e funcionamento dos estágios oferecidos no âmbito do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

(FFCLRP-USP). Assim como as(os) profissionais da área da saúde necessitaram reinventar suas práticas considerando o imperativo de distanciamento físico e as orientações a respeito dos atendimentos remotos, também foi urgente que docentes e estudantes reinventassem maneiras de dar continuidade à formação profissional e acadêmica, a despeito das limitações impostas pela crise sanitária (Oliveira-Cardoso et al., 2022a; Sola et al., 2021, 2022).

Na experiência das(os) autoras(es) deste capítulo, como docentes e supervisoras(es), um dos maiores desafios enfrentados foi a manutenção de estágios em locais nos quais alguns atendimentos presenciais haviam sido preservados apesar do contexto pandêmico. Tais intervenções, ainda que ocorram em diferentes contextos, foram preponderantes no cenário das Unidades de Saúde (CFP, 2020), que tiveram seu funcionamento bastante alterado e sua demanda aumentada, na medida em que os serviços começaram a conviver com uma realidade ampliada de sofrimento e morte.

Ademais, frequentar ambientes de grande circulação de pessoas aumentava o risco de conviver em locais de grande concentração e circulação do vírus, acentuando a possibilidade de ser infectado, uma vez que os atendimentos, na maioria dos casos, precisavam ser mantidos no formato presencial (Ferracioli et al., 2022). Isso levou à necessidade de introdução de um modelo híbrido de atuação, no qual as(os) profissionais atuavam presencialmente e as(os) estagiárias(os) de modo virtual.

Assim, a partir da autorização para realização de estágios remotos concedida pelo Ministério da Educação por meio da Portaria No. 544, de 16 de junho de 2020 (MEC, 2020b), e em consonância com as recomendações do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020) e da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2020) a respeito do ensino emergencial e do estágio remoto durante a pandemia de COVID-19, diversos estágios ofertados pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS) em 2020 e 2021 foram adaptados para a

modalidade on-line. Os estágios do LEPPS ocorrem em serviços de níveis secundário e terciário de atenção à saúde. Portanto, nos períodos mais críticos de propagação descontrolada do coronavírus, não foi permitida a participação presencial de estagiárias(os) nos serviços clínicos.

Assim, os estágios tiveram de ser remodelados e passaram a ser oferecidos na modalidade remota nos serviços de saúde, segundo as orientações de práticas online em emergências recomendadas pelo CFP (2020) e pela ABEP (2020), mencionado anteriormente. Algumas das atividades introduzidas ou reformuladas foram: (a) Grupos reflexivos on-line com trabalhadores da saúde; (b) Grupos terapêuticos on-line com usuários dos serviços; (c) Orientações e apoio psicológico aos familiares; (d) atendimentos psicoterapêuticos individuais com pacientes; e (e) Reuniões de equipes multidisciplinares para discussão de casos, troca de informações, planejamento de ações de cuidado mediadas pelo uso de TICS e reavaliação de planos terapêuticos.

Essas ações se enquadram em dois dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas [ONU] (2023), uma vez que buscavam assegurar uma Educação de Qualidade (ODS 4), buscando:

4.4 [...] aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo (Global Compact Network Portugal, s.d.a)

Como implicação da introdução dessas ações nas intervenções realizadas nos estágios, pretendeu-se alcançar o ODS 3, referente à saúde e bem-estar das pessoas, mais especificamente trabalhando-se com intervenções em epidemias e redução de riscos e atuando para a melhoria da saúde mental e promoção do bem-estar dos indivíduos (Global Compact Network Portugal, s.d.b). Um aspecto que merece ser destacado nessa experiência inovadora é que as(os)

estagiárias(os) participaram de todas as etapas de reconfiguração das atividades dos estágios, descritas a seguir.

1. Contato com o serviço: para conhecimento das alterações implementadas na organização da assistência e discussão de possibilidades de atuação online pela Psicologia.

2. Avaliação de pacientes até então atendidos pela Psicologia: para levantamento da demanda de saúde mental e verificação da motivação para os atendimentos na modalidade online.

3. Planejamento das intervenções: em todos os serviços foram propostos atendimentos individuais e grupais (para pacientes e/ou familiares) mediados por recursos digitais.

4. Definição da plataforma digital para realização dos encontros: optou-se pelo *GoogleMeet*, no domínio USP, em função da praticidade, facilidade de acesso e gratuidade. Para entrar, os usuários de fora do domínio USP precisam solicitar autorização, o que garante mais segurança, o tempo é ilimitado e o número de participantes é maior para as atividades em grupo.

5. Divulgação das intervenções: os(as) clientes foram convidadas(os) a aderirem às atividades, por meio de mensagens e ligações de áudio pelo aplicativo WhatsApp; aquelas(es) que concordavam com essas condições recebiam o *link* para o encontro e um pequeno manual/tutorial com instruções de como acessar a plataforma.

6. Celebração do contrato de trabalho: no primeiro encontro eram definidas as regras dos atendimentos, com ênfase para a necessidade de permanecer em um ambiente seguro e protegido de interferências externas, de manter as câmeras abertas e observar as regras quanto ao sigilo e confidencialidade das informações compartilhadas.

7. Intervenções propriamente ditas: as intervenções grupais contavam sempre com a presença de um profissional de Psicologia vinculado ao Serviço e as(os) estagiárias(os) exerciam inicialmente o papel de observadoras(es); posteriormente, assumiam o papel de coterapeutas e, por fim, de coordenadores do grupo; nas sessões individuais já assumiam, desde o início, o papel de terapeutas.

8. Supervisões síncronas com profissionais da Universidade: semanalmente as(os) estagiárias(os) levavam os relatos (transcrições) dos atendimentos realizados para discussão com os supervisores do LEPPS, momento em que as atividades eram reavaliadas.

9. Participação nas reuniões das equipes multidisciplinares: que aconteciam semanalmente via *GoogleMeet*, domínio USP como apontado anteriormente, contando com a participação de toda a equipe de Psicologia, incluindo as(os) estagiárias(os).

10. Avaliação da atividade e devolutivas: no final do período letivo, as atividades eram avaliadas conjuntamente e com os membros da equipe na qual eram desenvolvidas.

Na medida em que as medidas de distanciamento físico eram gradualmente flexibilizadas, as atividades presenciais dos estágios foram retomadas nos serviços de saúde, obedecendo aos protocolos sanitários e às condições de biossegurança estabelecidas a cada momento evolutivo da pandemia (Ministério da Saúde, 2020). No entanto, compreendendo a necessidade de dar continuidade à aquisição de habilidades por meio das experiências práticas de atuação profissional desenvolvida na modalidade remota, um campo de estágio com atividades híbridas (presenciais e online) foi implementado. Além disso, ações de educação e promoção à saúde por meio de redes sociais, iniciadas em 2020, continuaram a ser implementadas.

Considerações finais

Os percursos formativos têm se deparado com novos desafios no preparo das/dos profissionais de ensino superior para o mundo do trabalho, devido à reorganização do sistema de produção capitalista, à precarização dos direitos trabalhistas e ao aumento da instabilidade política e da vulnerabilidade global com as emergências climáticas e de saúde pública cada vez mais devastadoras. A crise sanitária instaurada pela pandemia de COVID-19 tem implicações sistêmicas nas mais diversas esferas da

vida social e comunitária, impondo a necessidade de promover inovações e ajustamentos no processo de formação profissional em Psicologia. Os desafios enfrentados nos momentos iniciais da crise foram superlativos, considerando o caráter sem precedentes e o prolongamento da situação emergencial instalada, em especial para quem atuava no cenário de promoção de saúde. O sistema de saúde esteve muitas vezes na iminência do colapso, desencadeando estresse e esgotamento físico e psíquico nos profissionais e estudantes em seus itinerários de formação.

A urgência por apoio emocional, inclusive para profissionais de saúde, muitas vezes contrastava com a necessidade de observar os preceitos éticos que prezam pelo cuidado responsável, universal e integral como eixos centrais da prática de saúde, sintonizados com os princípios ordenadores do Sistema Único de Saúde. Com a irrupção da pandemia houve necessidade de implementar mudanças repentinas, mesmo sem dispor do tempo desejável para o planejamento apropriado e preparo técnico dos atores sociais envolvidos. As entidades que cuidam do processo de formação profissional em saúde estabeleceram diretrizes gerais e recomendações que nortearam a transição. Examinando-se retrospectivamente esse processo de transição, passaram-se poucos meses até a permissão para o atendimento online no âmbito do ensino de Psicologia, todavia foi uma espera angustiante do ponto de vista das(os) estudantes e do corpo docente que desejavam contribuir para a superação dos desafios.

Passada a fase mais crítica da pandemia, é possível extrair algumas lições, como a de que esse tempo de espera foi necessário, uma vez que o açodamento poderia implicar no risco de implementar práticas improvisadas, sem que fossem assegurados os padrões mínimos de cientificidade e efetividade do processo de ajuda. Observou-se que é possível incluir o atendimento remoto no ensino da prática psicológica sem perda de qualidade, mas cuidados especiais devem ser tomados no manejo desse contexto.

Os atendimentos remotos ainda requerem novas pesquisas e reflexões críticas acerca de suas potencialidades e perspectivas

futuras, bem como sobre seus limites, considerando sua complexidade e a pouca experiência acumulada nesse campo relativamente recente. É preciso conhecer melhor as especificidades da realidade que se instaura no ambiente virtual, bem como ponderar a respeito dos novos desafios colocados para o ensino da prática clínica. Além disso, está claro que a formação deve atentar para a necessidade de incluir na grade curricular o preparo das(os) futuras(os) profissionais para o uso das TICs e, sobretudo, para atuarem em contextos de emergência sanitária e situações de desastre, de modo presencial, remoto ou híbrido.

Sugestões de leitura básica

Resoluções e Pareceres

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2011, 15 de março). *Resolução No. 5*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2020, 28 de abril). *Parecer CNE/CP No. 5*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>

Referências

- Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration, 30*(2), 238-247. <https://doi.org/10.1037/int0000214>
- Bossi, T. J., & Sehaparini, I. (2021). Desafios na transição dos atendimentos psicoterápicos presenciais para online na pandemia de COVID-19: Revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psicoterapia, 23*(1), 157-165. https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=370
- Conselho Federal de Psicologia. (2018a). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/relatório-final-revisão-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-os-cursos-de-graduação-em-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018b, 11 de maio). *Resolução CFP No. 11*. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP No. 11/2012. <https://e-psi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2020, 26 de março). *Resolução CFP No. 4*. Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19. <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020-dispoe-sobrerregulamentacao-de-servicos-psicologicos-prestados-por-meiode-tecnologia-da-%20informacao-e-da-comunicacao-durante-apandemia-do-covid-19?origin=instituicao&q=004/2020>
- Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2020). *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto de pandemia da COVID-19: Recomendações*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de->

orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-
e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf

- Cosenza, T. R. S. B., Pereira, E. R., Silva, R. M. C. R. A., & Medeiros, A. Y. B. B. V. (2021). Desafios da telepsicologia no contexto da atenção psicoterapêutica online durante a pandemia de COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(4), e52210414482. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14482>
- Emidio, T. S., Okamoto, M. Y., & Santos, M. A. (2021). Impacto do isolamento social no cotidiano de mães em *homeoffice* durante a pandemia de COVID-19. *Estudos de Psicologia* (Natal), 26(4), 358-369. <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/epsic/article/view/21451>
- Ferguson, N. M., Laydon, D., Nedjati-Gilani, G., Imai, N., Ainslie, K., Baguelin, M., Bhatia, S., Boonyasiri, A., Cucunuba Perez, Z., CuomoDannenburg, G., Dighe, A., Dorigatti, I., Fu, H., Gaythorpe, K., Green, W., Hamlet, A., Hinsley, W., Okell, L., Van Elsland, S., ... Ghani, A. C. (2020). *Report 9: Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID-19 mortality and healthcare demand*. Imperial College COVID-19 Response Team.
- Ferracioli, N. G. M., Areco, F. S., Pedro, W. J. A., & Santos, M. A. (2022). Saúde mental dos profissionais da saúde na pandemia de COVID-19: Impactos (in)suportáveis em uma rotina (in)terminável. In C. J. Andrade (Org.), *Saúde mental e trabalho na pandemia de COVID-19* (pp. 34-47). Gênio Criador. <https://drive.google.com/file/d/1pUIGseXPeeu-faLJh9ELhrFAMh2Y9uC/view>
- Fundação Oswaldo Cruz. (2020). *Recomendações aos psicólogos para atendimento on-line*. <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-e-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-aos-psic%C3%B3logos-para-o-atendimento-online-1.pdf>

- Global Compact Network Portugal. (s.d.a). *Objetivo 3: Saúde e bem-estar*. <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030/85-objetivo-3-saude-e-bem-estar>
- Global Compact Network Portugal. (s.d.b). *Objetivo 4: Educação de qualidade*. <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030/86-objetivo-4-educacao-de-qualidade>
- Lei No. 11.788. (2008, 25 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei No. 5.452, de 1o. de maio de 1943, e a Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis Nos. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o. da Medida Provisória No. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2007-2010/2008/lei/11788.htm
- Melo-Silva, L. L., Santos, M. A., & Simon, C. P. (Orgs.) (2005). *Formação em Psicologia: Serviços-escola em debate*. Vetor.
- Melo-Silva, L. L., Santos, M. A., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2018). Formação profissional do psicólogo sob os auspícios do CPA: 50 anos de serviços e ações comprometidas com a transformação social. In L. C. S. Elias, C. M. Corradi-Webster, E. A. Oliveira-Cardoso, S. D. Barreira, & M. A. Santos (Orgs.), *Formação profissional em Psicologia: Práticas comprometidas com a comunidade* (pp. 10-45). Sociedade Brasileira de Psicologia. https://www.ffclrp.usp.br/imagens_noticias/24_09_2018__08_21_34__60.pdf
- Menezes, E., & Silva, A. S. R. (2022). Ensino remoto emergencial nas instituições de ensino superior e as tecnologias adotadas: Uma revisão integrativa. *Dialogia*, (40), e20579. <https://doi.org/10.5585/40.2022.20579>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2011, 15 de março). *Resolução No. 5*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto

- pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil
- Ministério da Educação. (2019a, 11 de dezembro). Portaria No. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União, seção 1*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2019b, 4 de dezembro). *Parecer CNE/CES No. 1071/2019*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a formação de professores de Psicologia. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2020a, 17 de março). *Portaria No. 343*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União, Seção 1, Edição 53, p. 39*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Ministério da Educação. (2020b, 17 de junho). *Portaria No. 544*, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC No. 343, de 17 de março de 2020, No. 345, de 19 de março de 2020, e No. 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União, seção 1, edição 114, p. 62*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2022, 17 de fevereiro). *Parecer CNE/CES No. 179/2022*. Reanálise do Parecer CNE/CES No 1.071, de 4 de dezembro de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a formação de professores de Psicologia. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236641-pces179-22/file>
- Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. (2020). *Protocolo de manejo clínico da COVID-19 na atenção especializada*. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf
- Oliveira, W. A., Oliveira-Cardoso, E. A., Silva, J. L., & Santos, M. A. (2020a). Impactos psicológicos e ocupacionais das sucessivas ondas recentes de pandemias em profissionais da saúde: Revisão integrativa e lições aprendidas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200066. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200066>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Andrade, A. L. M., De Micheli, D., Fernández, J. E. R., Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2020b). Adolescence in times of pandemic: Integrating consensus into a concept map. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 133-143. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20200014>
- Oliveira, W., Magrin, J., Andrade, A., Micheli, D., Carlos, D., Fernandez, J., Silva, M., & Santos, M. (2020c). Violência por parceiro íntimo em tempos da COVID-19: *Scoping review*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(3), 606-623. <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210306>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Risk, E. N., Komatsu, A. V., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2021a). Bullying and mechanisms of moral disengagement: Systematic literature review with meta-

- analysis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e223346. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223346>
- Oliveira, W. A., Andrade, A. L. M., Souza, V. L. T., De Micheli, D., Fonseca, L. M. M., Andrade, L. S., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. (2021). COVID-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913926>
- Oliveira-Cardoso, E., Santos, J., Sola, P., & Santos, M. A. (2022a). Dificuldades percebidas por psicólogos brasileiros na transição do atendimento para modalidade online. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 23(2), 551-559. <https://doi.org/10.15309/22psd230226>
- Oliveira-Cardoso, E., Santos, J., Sola, P., Carvalho, A. C., Accoroni, A., Silva, B., Garcia, J., Lotério, L., Queirós, H., & Santos, M. A. (2022b). Grupo de Intervenções em Lutos e Terminalidade (LUTE-USP): Integrando assistência, ensino e pesquisa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 23(2), 524-532. <https://doi.org/10.15309/22psd230223>
- Organização das Nações Unidas. (2023). *Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Santos, J. H. C., Sola, P. P. B., Santos, M. A., Oliveira, W. A., & Oliveira-Cardoso, E. A. (2022). Normativas brasileiras para o atendimento psicológico mediado por tecnologias da informação e comunicação: A experiência de psicólogos(as) durante a pandemia. In C. M. Corradi-Webster, C. Guanaes-Lorenzi, F. C. Barbosa, L. C. S. Elias, & S. R. Pasian (Orgs.), *Comportamento humano em diferentes vertentes: Estudos contemporâneos* (pp. 23-40). Pedro & João Editores.
- Scorsolini-Comin, F., Rossato, L., & Santos, M. A. (2020). Saúde mental, experiência e cuidados: Implicações da pandemia de COVID-19. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 1-6. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v21n2/v21n2a01.pdf>
- Silva, S. L. R., Andrade, A. V. C., & Brinatti, A. M. (2021). Ensino remoto emergencial. Ed. dos Autores. <http://www1.fisica.org>

br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial_SilvaAndradeBrinatti.pdf

Sola, P., Garcia, J., Santos, J., Santos, M. A., & Oliveira-Cardoso, E. (2022). Grupo online para familiares enlutados no contexto brasileiro. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 23(2), 390-397. <https://doi.org/10.15309/22psd230205>

Sola, P. P. B., Oliveira-Cardoso, E. A., Santos, J. H. C., & Santos, M. A. (2021). Psicologia em tempos de COVID-19: Experiência de grupo terapêutico on-line. *Revista da SPAGESP*, 22(2), 73-88. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v22n2/v22n2a07.pdf>

World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak pandemic*. <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>

PARTE III - CONSTRUÇÃO DA
CARREIRA: HIBRIDISMO,
INTERSECCIONALIDADES E
SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
DO FUTURO

CAPÍTULO 19

RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS REDES DIGITAIS E TRANSFORMAÇÕES NAS SUAS FORMAS DE USO

(Lucia Santaella)

Highlights

- Aquilo que as redes fazem conosco é mais importante do que aquilo que fazemos com elas.
- Os níveis identitários são vários e vão do social ao psíquico.
- A psicanálise se constitui como via privilegiada para o estudo dos sintomas culturais.
- As redes sociais viveram seu primeiro momento de clímax e gradativamente atingiram seu anti clímax.
- Os algoritmos hoje exercem um grande poder na condução de nossas vidas

Introdução

Desde o final dos anos 1990, entre várias novas condições de diferenciadas ordens, a entrada dos usuários na Web introduziu mudanças tanto nas formas de sociabilidade quanto também nas performances identitárias desempenhadas pelas pessoas nesses ambientes. Essa performatividade constitui-se no tema que é discutido neste ensaio. Embora não chegue a trinta anos o tempo decorrido desde a entrada da internet no mercado brasileiro e a participação dos usuários nesse novo universo, são notáveis as transformações pelas quais a Web veio passando nesse curto

espaço de tempo. Como não poderia deixar de ser, a performatividade da identidade dos usuários nesse ambiente foi se transformando em igual medida. Em função disso, antes de entrarmos na especificidade desse tema, torna-se necessário desenhar em traços largos as mudanças às quais os usuários foram se adaptando, protagonizando e com as quais colaborando.

Panorama das transformações da web

Quando o computador se transformou em uma mídia comunicacional, surgiram os nomes ciberespaço e cibercultura. O prefixo “ciber”, nas palavras ciberespaço e cibercultura, deriva dos estudos de cibernética, que começaram a se desenvolver em meados do século passado. A cibernética é a teoria que visa comparar os sistemas de controle automático, de regulação e comunicação presentes tanto nos sistemas vivos quanto nas máquinas (Wiener, 1948/1961). Acionado pelos usuários por meio de protocolos e códigos em interfaces humano-máquina, a entrada do computador nos ambientes domésticos revelou o pioneirismo e atualidade da cibernética.

De fato, não levou muito tempo para que o computador se transformasse em uma mídia comunicacional de que resultou a denominação de ciberespaço para os espaços informacionais da internet e a consequente cibercultura para todas as práticas sociais comunicativas que passaram a se desenvolver nesses espaços. O traço mais característico do ciberespaço e, especialmente, da cultura que nele viceja, reside na velocidade de suas transformações tanto técnicas quanto dos usos humanos correspondentes. Trata-se de uma cultura que se move sob o signo da imprevisibilidade e da explosão.

Assim, enquanto o ciberespaço passou a se caracterizar como um novo ambiente informacional, na época, infelizmente, também chamado de “virtual” em oposição a “real”, como se navegar pelas redes não fosse também real, a cibercultura, por seu lado, passou a se referir a todas as formas de inserção, troca, compartilhamento e

armazenamento que se abrigam nesse espaço, graças às interfaces interativas humano/computador. É curioso observar que, enquanto o termo “internet” costuma ser definido de maneira mais técnica, quando passamos para “ciberespaço” e “cibercultura”, as metáforas encontram seu reinado. De todo modo, é preciso enfatizar que a cibercultura não deve ser entendida como um monolito abstrato. Ao contrário, ela é feita de uma miríade diferenciada de práticas sociais que foram se multiplicando sob o signo da velocidade e que prosseguem em ritmo estonteante. Tanto é assim que a Web, outro nome para ciberespaço, foi recebendo números sequenciais que ficaram conhecidos como Web 1.0, 2.0, 3.0 até o ponto de ser possível se falar, inclusive, em Web 4.0.

Descrições e comentários sobre essas fases da Web são sobejamente conhecidos dado o grande número de textos que versam sobre o assunto, publicados nas redes e em meios mais tradicionais. As fases vão marcando sequencialmente alguns saltos nos modos pelos quais passamos a habitar ecologias saturadas de tecnologias. Tomando como referência uma ocasião anterior em que tratei do assunto (Santaella, 2010), na primeira fase da Web, a cibercultura caracterizava-se por atividades presas ao *desk top*, com seus sistemas de arquivo, e-mail, servidores, bancos de dados. Pouco depois, a Web 1.0 expandiu-se em seus suplementos: http, HTML, trabalhos em equipe, intranets, Java, portais e as primeiras comunidades virtuais. Essa numeração da Web em 1.0 e 2.0, dentre outras, começou a ser empregada depois que a expressão “Web 2.0” foi apresentada por Tim O’Reilly (2005) para se referir a uma segunda geração de aplicativos, comunidades e serviços de que a Web seria a grande plataforma. Portanto, a Web 1.0 veio a ser assim nomeada retrospectivamente, quando, na primeira década do novo milênio, a Web 2.0 levou à explosão das redes sociais, dos blogs e das wikis. Ao cunhar o termo, Tim O’Reilly queria se referir ao modo como o valor das novas redes não dependia do *hardware*, nem mesmo do conteúdo veiculado, mas sim do modo como elas atraíam e continuam a atrair a participação de comunidades sociais em larga escala, coletando e anotando dados para os outros usuários.

De 2010 em diante, o termo Web 3.0 também começou a ser mencionado. Existe um significado estrito e um significado mais abrangente para essa Web. No sentido estrito, e aqui bastante simplificado, a Web semântica trabalha com a atribuição de significados aos termos utilizados nos motores de busca, de modo a satisfazer a intenção de cada usuário quando busca uma informação e espera receber uma resposta que seja tão precisa quanto possível. No início da segunda década do novo milênio, era grande o entusiasmo com o advento da Web semântica no seu sentido estrito. Embora ela continue e ser vista como um aperfeiçoamento das tecnologias da Web a fim de gerar, compartilhar e conectar conteúdos por meio de busca e análise com base na habilidade de compreensão do significado das palavras, a Web 3.0 foi se misturando com outros recursos que dilataram o seu perfil, tais como: gráficos 3D muito usados em guias de museus, games, e-comércio, contextos geoespaciais entre outros; o incremento da conectividade graças aos metadados semânticos; a ubiquidade que permite a conexão de quaisquer recursos à Web de modo que os mais variados serviços podem ser utilizados em todos os lugares.

Há críticos que consideram a numeração da Web um artifício utilizado como estratégia meramente comercial. Sem negar esse fator, é também preciso considerar que as numerações encontram correspondência em fases evolutivas que, de fato, dizem respeito a expansões objetivas nos recursos que a Web oferece aos usuários e que foram tornando a cibercultura cada vez mais heterogênea e complexa. É tamanha a variedade atual desses recursos que já se fala em Web 4.0 para abrigar os novos grandes temas que emergiram, a saber: computação na nuvem, internet das coisas ou comunicação máquina-máquina, internet dos corpos, big data, cidades inteligentes e a grande personagem reinando sobre tudo isso: a inteligência artificial (IA).

Recentemente, em meio à febre que se seguiu ao lançamento do Metaverso, no contexto estritamente comercial, essa novidade está sendo batizada de Web 3.0. Isso só vem demonstrar que o campo da pesquisa sobre o universo digital e o campo da crítica

cultural a ele relacionada nem sempre coincidem com as nomenclaturas comercialmente empregadas, o que, sem dúvida, provoca muita confusão. De todo modo, complexidades adicionais encontram-se no fato de que, para alguns autores, com a explosão dos dados, as sociedades entraram em uma nova fase da internet.

A segunda era da internet

Existe um consenso entre os estudiosos da cultura digital de que entramos em uma segunda era da internet, a era da dataficação. Embora a digitalização continue a existir, nos últimos anos, as sociedades humanas saltaram para uma cultura dos dados. Inegavelmente estamos hoje submergidos em dados. Seus germens já estavam brotando nos anos 2000, quando a internet e a Web começaram a oferecer coleções exclusivas de dados e oportunidades para *data analytics*. Aproveitando-se da expansão do tráfego da Web e do e-comércio, empresas como Yahoo, Amazon e eBay voltaram seus interesses para o comportamento do cliente, “por meio da análise da taxa de cliques, dados de localização específicos de IP e dados de pesquisa”. Assim, o crescimento provocado pelos dados de mídia social trouxe a necessidade de tecnologias analíticas para extrair informações significativas desses dados não estruturados (Enterprise Big Data Framework, n.d.).

Ademais, a recuperação de informações prosseguiu no seu ritmo de crescimento com os dispositivos móveis. Por meio deles, é possível não só analisar dados comportamentais a partir de cliques e consultas de pesquisa, quanto também armazenar e analisar dados de GPS. Com isso, movimentos podem ser rastreados, o comportamento físico ser rastreado, inclusive dados relacionados à saúde. Ademais, dispositivos embarcados baseados em sensores começaram a aumentar a geração de dados como nunca antes. Com a internet das coisas, “milhões de TVs, termostatos, vestíveis, e até mesmo geladeiras agora geram zetabytes de dados todos os dias” (Enterprise Big Data Framework, n.d.).

Diante disso, tornaram-se urgentes tecnologias capazes de lidar com a exorbitância dos dados. Por coincidência ou não, a IA, de oito ou dez anos para cá, deu um salto de qualidade nas suas pesquisas, passando a funcionar como uma das grandes aliadas do big data. De fato, a IA veio para realizar a enorme tarefa de derivar *insights* dos dados complexos. Se o objetivo é dar significado à quantidade de dados gerada pelos computadores, *smarphones* e dados da internet das coisas, a aliança não poderia ser mais promissora. Tanto é que “os dados e a IA estão se fundindo em uma relação sinérgica, em que a IA é inútil sem dados e os dados de masterização são intransponíveis sem IA” (Maryville University, n.d.). Assim, o *machine learning* (aprendizado de máquina) e o *deep learning* (aprendizado profundo) de IA estão extraíndo padrões das entradas de dados e usando essas entradas para gerar novas regras para análises voltadas, sobretudo, para a tomada de decisões.

O dilúvio de dados e sua aliança com a IA são conhecidos como dataficação para nomear a nova ordem econômica e política por ela gerada (Lemos, 2021), ou dataísmo para se referir aos efeitos que essa aliança big data-IA produz sobre nosso modo contemporâneo de existir, especialmente nas consequências que provoca em nossos comportamentos e, por extensão, na vida social. Assim, o dataísmo designa o culto aos dados que é tido pretensamente como fonte e meta suprema de compreensão do mundo. Preocupação maior com o dataísmo provém daquilo que passou a ser chamado de datificação do eu, ou seja, a conversão de aspectos de nossas vidas em dados computadorizados que, cada vez mais, encontram-se monitorados pelos algoritmos de IA. Isso quer dizer que tudo o que postamos nas redes, inclusive as buscas que fazemos, nossas fotografias, todas as espécies de postagens, curtidas, mensagens, afiliações, buscas, e-comércio, dentre outras, tornam-se todas elas parte do “eu digital” que nos permite navegar na internet e redes sociais, mas, ao mesmo tempo, nos expõe a hackers, roubo de identidades e superexposição no geral.

Apesar dos riscos e distorções éticas que estão sempre de tocaia, a internet social, a internet das coisas e a internet dos dados

não estão mais separadas. Ao contrário, de maneira análoga às arquiteturas ecossistêmicas, elas são partes integradas e interdependentes que compõem uma rede de redes denominada *internet of everything*, a rede de todas as coisas. Trata-se, portanto, de um novo tipo de conexão composta não só por humanos e tecnologias, mas também por biodiversidades, objetos, superfícies, dados, redes neurais de inteligência, formando espacialidades interativas, ou seja, ecologias híbridas (Di Felice, 2020). Em suma, uma nova ecologia eminentemente semiótica ligando todos os reinos da biosfera naquilo que poderíamos denominar de uma semiosfera planetária.

Embora breve, esse é o panorama do contexto sobre o qual assentam os usos humanos das tecnologias, tema deste ensaio, mais especificamente, as performances identitárias que as pessoas encenam nas redes, cujas transformações passaremos a examinar no passo das transformações acima esboçadas, dos recursos, plataformas e aplicativos que a Web foi gradativamente oferecendo.

O ponto de vista psicanalítico entre os níveis identitários

Falar em identidade é penetrar em terreno movediço, pois diferenciadas áreas do conhecimento tratam a questão de modo também diferenciado. Vejo pelo menos quatro níveis que podem ser delineados. Há um primeiro nível muitíssimo objetivo, marcado por todas aquelas informações com que somos obrigados a preencher formulários que, no Brasil, chegam a um extremo abusivo e que marcam nossa condição de seres existentes no mundo: nome completo, ano de nascimento, lugar de nascimento, nome da mãe, às vezes também do pai, nacionalidade, endereço completo, RG, CPF, identidade civil, cor da pele, cor dos olhos, nível de escolaridade, profissão, entre outras. Há um segundo nível a que o IBGE tem um certo acesso e que diz respeito à nossa inserção nas relações de produção social, na medida em que penetram até certo ponto no nosso poder aquisitivo, mas nada

comparável à nossa conta nos bancos e nossa elegibilidade para obtenção de empréstimos ou de questões afins.

Contudo, não somos apenas seres existentes, mas também psicossociais. Sob esse aspecto, nossa identidade é explorada de acordo com dois pontos de vista conceituais e críticos: a psicologia social e a psicanálise. São pontos de vista complementares, mas irreduzíveis. No cenário atual, é tal a diversidade de movimentos sociopsíquicos de identidade de gêneros, étnico-raciais, nacionalistas, lutando pelo reconhecimento de seus direitos no compasso dos direitos humanos, que ambas as áreas, psicologia social e psicanálise, na sua habilidade para o diagnóstico clínico da cultura, têm sido chamadas a se pronunciar.

O tema aqui escolhido sobre performances de identidade psíquica reclama, tanto quanto posso ver, pela psicanálise, o que, de modo algum, poderia nos levar a abandonar o fato de que nossos psiquismos estão imersos na cultura. Processos individuais não se despregam do funcionamento dos grupos e das regulações sociais. Portanto, significa, isto sim, que a psicanálise traz uma contribuição específica para as inserções do sujeito na cultura, com o cuidado de se considerar que o sujeito é sempre sujeito do inconsciente. Tendo uma formação freud-lacanianana, minha maneira de ver e o meu olhar crítico são evidentemente marcados por essa formação. Não posso prometer outra coisa. E, mesmo assim, os encaminhamentos dados ao tema em Freud e Lacan são tão complexos que, naquilo que se segue, o leitor não encontrará longas discussões sobre a questão, mas tão só e apenas alguns *shots* que funcionarão quase à maneira de aforismos. Embora bastante insuficientes no compromisso com as teorias, parecem suficientes para entrarmos mais adiante nos ambientes em que as performances identitárias se desempenham de modo a podermos delinear-las.

A identidade não é tratada diretamente na psicanálise, mas nos seus paralelos com identificação, constituição subjetiva, eu ideal, ideal do eu, narcisismo, estágio do espelho, pequeno outro, Édipo, metáfora paterna, grande Outro, entre outros, o que nos dá

uma ideia de que a questão apresenta muitos meandros. Nas palavras de Debieux (1997, p. 123), “o ego é marcado não pela percepção-consciência, mas por sua função de desconhecimento e alienação”. Lacan, como citado em Debieux (1997, p. 127), conceitua duas concepções de relação com o outro e/ou o Outro. O outro em Lacan está ligado à imagem. Refere-se à relação com o semelhante, com o qual se confunde e se identifica. O Outro diz respeito a uma representação geral da alteridade; é o lugar do saber sobre o sujeito, lugar onde a sua demanda pode ser significada. O sujeito se constitui a partir do Outro.”

Por isso, “o narcisismo está impregnado pelo desejo do Outro”, ou seja, “o sujeito se reconhece a si mesmo a partir do olhar do Outro” (Debieux, 1997, p. 123). A primeira ilação a se extrair disso é que, na psicanálise, a identidade surge como sintoma, pois ela sempre escapa. E para esse escape a identidade social não oferece uma âncora. Desde a constituição do eu, cedo, muito cedo, tal como descreveu Lacan no estágio do espelho, o sujeito fica preso em uma identidade alienante, tramando, para sempre, fantasias que buscam suturar o desconhecimento de si. Tomados pela paixão pela imagem, como Narciso, amamos a nossa imagem mais do que a nós mesmos, algo que é traduzido de modo enigmático por Fernando Pessoa (s.d.): “amamos sempre no que temos o que não temos quando amamos”.

Ademais, o sujeito é atravessado, barrado pela linguagem. O Édipo não é apenas um mito, mas um descritor do processo de simbolização, próprio de um ser limitado pela linguagem, a qual, paradoxalmente, na sua aparência de dádiva é, na verdade, uma dívida, a dívida simbólica, operadora da lei que barra a onipotência. A falta de onipotência abre as portas do desejo, mas nada sabemos do desejo, embora estejamos implicados nele. Assim, no aspecto coletivo que compartilhamos em nosso linguajar, a identidade não é apenas uma ilusão egóica, mas traço identificatório constitutivo de um ideal de ego coletivo (Souza, 1994) que, nem por isso, deixa de sofrer das mesmas ilusões, haja vista as guerras culturais identitárias a que temos assistido.

Estão aí alguns esboços daquilo que acompanha as contradições psíquicas que as redes sociais têm sub-repticiamente a potência de explorar sem que, ao usá-las, possamos nos dar conta disso. Cada vez mais o tecido social, crescentemente incrementado pela digitalização, e hoje pela dataficação, opera no campo das imagens e dos discursos (Oliveira, 2021), levando ao paroxismo a paixão pela imagem e as fantasias discursivas encobridoras do desconhecimento de si.

Performances identitárias nas redes

A rigor, esse é um tema que, na minha condição de pesquisadora das consequências humanas da digitalização e hoje da dataficação, venho seguindo e explorando há quase três décadas, desde a publicação de *Cultura das mídias* (Santaella, 1996). Daí para a frente, não pode restar dúvidas sobre o fato de que passamos cada vez mais a viver em redes. Em 2007, estávamos atravessando o limiar da Web 1.0 para a 2.0. Na primeira dominavam os chats verbais, cujo acesso era dificultoso, mas, nem por isso, conversas se desenvolviam para o prazer e gosto dos participantes. A 2.0 começava a ser dominada pelas redes sociais e estávamos já ambientados com o uso dos dispositivos móveis dentre os quais os celulares reinavam.

Sob o título de “subjetividade e identidade no ciberespaço”, coloquei em discussão o tema, então muito em voga, das identidades múltiplas que o usuário ou cibernauta tinha oportunidade de desenvolver nos ambientes do ciberespaço (Santaella, 2007). Já, então, busquei desconstruir a crença de que a multiplicidade identitária só exista no ciberespaço. Longe disso, identidades são sempre múltiplas. A ideia de que a identidade possa ser consistentemente una e engessada sustenta-se sobre uma noção de sujeito e de subjetividade herdada do cartesianismo, uma noção que a filosofia e a psicanálise não haviam poupado de suas críticas. Diante disso, restava a pergunta: o que os ambientes ciberespaciais estavam trazendo de mudança em relação ao tema?

Olhando retrospectivamente, podemos verificar que as redes estavam, então, na era da inocência. Diante disso, não foi difícil concluir que a novidade do ciberespaço não estava na transformação de identidades previamente unas em identidades múltiplas, pois a identidade humana é, por natureza, múltipla. A novidade estava, isto sim, em tornar essa verdade evidente e na possibilidade de encenar e brincar com essa verdade, jogar com ela até o limite último da transmutação, da metamorfose, enfim, da “mutamorfose” identitária.

Três anos se passaram e, em 2010, voltei ao problema, então visto por um prisma ainda invisível em 2007. Aquilo que lá aparecia como um jogo lúdico, começava a apresentar sinais distorcidos alimentados pelas redes. Bem longe de uma comunicação reversiva, dialogante entre emissor e receptor, a relação entre o eu e o(s) outro(s), nos ambientes das redes, fica rodeada de ambiguidades especialmente devidas ao potencial para o anonimato gerador de permissividades implausíveis na vida fora das redes. Formas paralelas e tortuosas de socialização brotavam dentro das redes, tendo como pivô dispositivos de subjetivação acionadores de fantasias libertárias que, na verdade, ocultavam desejos extraviados.

Mais três anos e, em 2013, as redes estavam longe de ser o que havíamos sonhado que fossem. Em função disso, passei a inverter as perguntas originais como se segue. Saber o que fazemos com as redes sociais digitais é fundamental, porém mais importante ainda é saber o que as redes estão fazendo conosco. O que estão fazendo com a nossa subjetividade e sociabilidade, com a nossa memória, com os nossos anseios e desejos, o que estão fazendo com nossos modos de receber informação, de nos darmos conta dos fatos, de adquirir conhecimento, de perceber e representar o mundo, enfim, o que estão fazendo com os nossos processos de aprendizagem e, possivelmente, com as nossas maneiras de ensinar e educar? De fato, a onipresença das redes digitais em nossa existência tornava cada vez mais difícil minimizar o papel por elas desempenhado na vida psíquica, social, cultural, política e econômica.

Tais preocupações pareciam antecipar o que estava à espreita, a saber, aquilo que venho chamando de anticlímax das redes sociais

e que se tornaria visível em 2016 com o escândalo de venda de dados que rodeou a eleição de Trump e que nos colocou na era da pós-verdade e das fake news (Santaella 2018, 2021). É curioso observar que, desde 2011, no seu livro *O filtro invisível – o que a internet está escondendo de você*, Pariser (2012) analisava como as plataformas da internet – Facebook, Google e as demais existentes na época – já sob ação de potentes algoritmos, filtravam a informação que chega ao internauta, expondo-o apenas a ideias que lhe são afins, na rejeição de tudo que possa contrariá-las. Poderia haver inversão maior do que essa dos ensaios lúdicos e experimentais de identidades múltiplas dos anos 2000? A ingenuidade subjetiva daqueles tempos substituída por egos cristalizados propensos ao fanatismo.

É igualmente curioso observar que, em 2013, “selfie” foi eleita a palavra do ano pelo Dicionário Oxford que, em 2016, elegeu a expressão “pós-verdade” (“‘Post-truth’ declared word of the year”, 2016; “‘Selfie’ named by Oxford Dictionaries”, 2013). Enquanto as selfies conduziam ao sucesso do Instagram e ao paroxismo da “paixão pela imagem”, a pós-verdade, incrementada pelos bots de fake news, feria os princípios democráticos na sua carne. Mas é o sintoma das selfies que nos ajudam a diagnosticar as patologias narcísicas e os exibicionismos que tomam conta das redes em coreografias e encenações que, na exacerbação do imaginário, usam o disfarce do simbólico para ocultar a potência do real.

Conclusões

De lá para cá, os algoritmos, que operam nas camadas invisíveis dos rastros deixados a a cada toque nos celulares, sabem muito mais de nós do que nós mesmos. Cada ação que realizamos nas redes provoca duas consequências: a interação nos permite obter o que buscamos, mas essa mesma interação ensina a máquina a aprimorar o conhecimento que ela tem de nós e do mundo. Não obstante fiquem para nós nas sombras, dos dados, que são

processados e algoritmicamente manipulados, germinam os nossos perfis sintéticos que o Google, por exemplo, identifica de acordo com três níveis, descritos a seguir.

1. Como uma pessoa conhecedora (que se informa sobre o mundo, o que é conseguido graças ao registro das buscas que fazemos, nosso comportamento buscador).

2. Como uma pessoa física que é localizada e se move no mundo (um componente estabelecido pelo rastreamento de nossa localização por meio de nosso celular, o que fica muito claro quando usamos o Uber, ou por sinais do corpo).

3. Como uma pessoa social que interage com outras pessoas (uma faceta que pode ser determinada, por exemplo, seguindo nossas atividades nas redes sociais).

Todavia, o que a descrição desses níveis deixa de denunciar são as sobredeterminações do inconsciente na constituição não apenas de uma biopolítica, como queria Foucault, mas de uma psicopolítica, no dizer de Han (2020), em função das quais o que fica demonstrado é que as complexidades atuais não são para leigos. Por isso, o caminho mais fácil parece ser o das paixões alienantes como se a felicidade estivesse ao alcance de nossas mãos do mesmo modo com que se apanham maçãs de um galho. De resto, não faltam influenciadores a brilhar nos reels com suas promessas para os milhares de seus seguidores.

As conseqüências que tudo isso traz para os processos educacionais são imensas, pois é à educação que fica toda a responsabilidade de resgate e transmissão dos valores do conhecimento, da ética para uma formação que não se limite à preparação profissional, mas que se incorpore como aprendizagem para a vida.

Sugestões de leitura básica

Bruno, F. (2006). Quem está olhando? Variações do público e do privado em weblogs, fotologs e reality shows. In A. Fatorelli &

- F. Bruno (Orgs.), *Limiares da imagem: Tecnologia e estética na cultura contemporânea* (pp. 139-154). Mauad.
- Felinto, E. (2006). A comunicação dos autômatos: Sobre o imaginário do pós-humanismo na internet. *Galáxia*, (11), 107-124.
- Lemos, A. (2006). Cibercultura e mobilidade: A era da conexão. In L. Leão (Org.), *Derivas: Cartografias do ciberespaço* (pp. 17-44). Annablume.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática* (C. I. Costa Trad.). Editora 34.
- Mira, M. C. (1994). O global e o local: Mídia, identidades e usos da cultura. *Margem: Condição Planetária*, (3), 131-150.

Referências

- Debieux, M. (1997). *A psicanálise frente à questão da identidade*. <https://psicanalisedpolitica.files.wordpress.com/2014/06/a-psicanalise-frente-a-questao-da-identidade.pdf>
- Di Felice, M. (2020). *A cidadania digital*. Paulus.
- Enterprise Big Data Framework. (n.d.). *A short history of big data*. <https://www.bigdataframework.org/short-history-of-big-data/>
- Han, B.-C. (2020). *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas formas de poder* (M. Liesen, Trad.). Âyiné.
- Lemos, A. (2021). Dataficação da vida. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 21(2), 193-202.
- Maryville University. (n.d.). *Big data and artificial intelligence: How they work together*. <https://online.maryville.edu/blog/big-data-is-too-big-without-ai/>
- Oliveira, F. A. M. (2021). *Entre a identificação e a identidade: O sujeito do movimento identitário* [Monografia não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Pariser, E. (2012). *O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você*. Zahar.
- Pessoa, F. (s.d.). *A outra*. <https://www.pensador.com/frase/MjMyMTQ5/>
- 'Post-truth' declared word of the year by Oxford Dictionaries. (2016, November 16). *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/uk-37995600>
- Santaella, L. (1996). *Cultura das mídias*. Experimento.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação: Conectividade, mobilidade, ubiquidade*. Paulus.
- Santaella, L. (2018). *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Estação das Letras e Cores.
- Santaella, L. (2021). *De onde vem o poder da mentira?* Estação das Letras e Cores.
- 'Selfie' named by Oxford Dictionaries as word of 2013. (2013, November 19). *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/uk-24992393>
- Souza, O. (1994). *Fantasia de Brasil: As identificações na busca da identidade nacional*. Escuta.
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. MIT Press. (Original work published 1948)

CAPÍTULO 20

HIBRIDISMO E SUSTENTABILIDADE COMO TENDÊNCIAS NAS CONSTRUÇÕES DE CARREIRA CONTEMPORÂNEAS

(Marcelo Afonso Ribeiro)

Highlights

- Os indicadores dos padrões de carreira contemporâneos são estabilidade, vocação, flexibilidade, instabilidade e híbridos.
- A tensão contemporânea entre estabilidade e flexibilidade gera o hibridismo das construções de carreira.
- A carreira híbrida articula configurações de carreiras existentes.
- A carreira sustentável se constrói articulando demandas pessoais e coletivas.
- O híbrido e o sustentável são as resultantes que possibilitam construções de carreira pautadas na diversidade.

Introdução

O século XXI está experienciando significativas transformações sociais e no trabalho, marcadas principalmente por processos graduais de desinstitucionalização, flexibilização e precarização das relações e vínculos com o trabalho, extrema liberalização com enfraquecimento dos apoios sociais e estatais e

crescente complexidade das relações humanas e sociais e das organizações de trabalho (Antunes, 2022). O mundo de trabalho atual está, portanto, passando por mudanças graduais que vão de um extremo a outro em um *continuum* que tem a estabilidade e a flexibilidade/precariedade como extremos (por exemplo, do extremo da estabilidade, representada pelo emprego público, ao extremo da flexibilidade, representada pelo empreendedorismo, ou da precariedade, representada pela informalidade).

Como propus em Ribeiro (2014), é importante marcar que devemos evitar dicotomizações que opõem, por exemplo, formalidade versus informalidade, e preferir utilizar uma lógica de contínuos, ou seja, entre o formal e o informal existem possibilidades múltiplas que definem a singularidade de cada trajetória de vida de trabalho. Do contrário, como afirma Spink (2009), teríamos que definir trabalho formal como modelo e o trabalho informal como aquele a ser não desejado socialmente e que não deveria existir.

A análise do mundo do trabalho atual nos mostra que leituras deste tipo tendem a simplificar a compreensão da complexa e heterogênea realidade da vida de trabalho e das construções de carreira contemporâneas. Sem ignorar universalidades que possibilitam compreensões comuns, devemos incluir as singularidades em nossas análises, considerando que “o universal não é o ponto de partida, mas sim o de chegada” (Rosenfield & Pauli, 2012, p. 322).

Assim, fundamentados na lógica dos contínuos, podemos sistematizar algumas transformações do mundo do trabalho que estão se consolidando no século XXI, como apontam Antunes (2022) e Blustein (2019), resultando, por um lado, em configurações do trabalho anteriormente existentes, mas muito mais praticadas na contemporaneidade (e.g., empreendedorismo) ou novas configurações (e.g., uberização do trabalho), e, por outro lado, na manutenção e/ou reconstrução das configurações existentes (e.g., emprego formal). Identificamos os contínuos descritos a seguir.

1. De estruturas e processos uniformes e lineares para estruturas e processos heterogêneos e não lineares, mais flexíveis, instáveis e precarizantes (estruturação e dinâmica do mundo do trabalho).

2. Da regulação à interseccionalidade, à diversidade e à sustentabilidade (função do mundo do trabalho sobre a vida das pessoas).

3. Do ajuste/adaptação ao mundo para a construção da vida que demanda competências como a narrabilidade, adaptabilidade, coconstruções sucessivas e consciência crítica (posicionamento das pessoas em relação ao trabalho).

4. E da reprodução de modelos à hibridação, entendida por Latour (1994) como uma teia de conexões cujo denominador comum é a mistura de coisas de diferentes ordens, resultando em saídas nos projetos de vida de trabalho via emprego, empreendedorismo, informalidade e hibridismo que combina as alternativas anteriores, criando novas possibilidades de vida de trabalho (estratégias possíveis na construção de si através do trabalho).

Estas transformações elencadas não podem ser generalizadas a todas/os, pois há a presença de trabalhadoras/es em cada um dos extremos descritos, ou seja, parte se adapta ao mundo, parte coconstrói seu lugar no mundo, e assim por diante. No mundo contemporâneo do trabalho flexível, diverso, mutante e intercultural, “as pessoas devem responder e interagir com oportunidades sociais ambíguas e ofertas sociais complexas” (Savickas, 2015, p. 137).

Inspirado por Castel (1998) e Latour (1994, 2001), sintetizo cinco posições psicossociais distintas diante do mundo do trabalho contemporâneo em Ribeiro (2017). Defino psicossocial como um posicionamento que não é nem subjetivo, nem social, mas ambos simultaneamente em relação, sendo “um processo contínuo e compartilhado de coconstrução e significação realizado pelas práticas, discursos e narrativas em dado contexto” (Ribeiro, 2017,

p. 274), uma construção relacional (McNamee, 2012). As cinco posições psicossociais são descritas a seguir.

1. *Tentativa de retorno aos modelos estáveis do passado*, representados pelo modelo do emprego e da carreira organizacional (Dutra et al., 2017; Ribeiro, 2021).

2. *Criação de uma referência em um mundo em mudança*, representado pelos modelos do empreendedorismo (Bailyn, 1991; Castel, 1998) e das carreiras proteana e sem fronteiras (Arthur & Rousseau, 1996; Hall, 2002; Ribeiro, 2021), marcada pelo individualismo por excesso, na qual a pessoa constitui uma construção de si que utiliza o mundo para si (Castel, 1998).

3. *Navegação, posicionamento e ação no mundo em uma situação de falta de controle* representada pela informalidade que é marcada pelo individualismo pela falta ou individualismo negativo, no qual as pessoas rompem a relação com o coletivo devido à falta de suporte e de possibilidades de vínculos e constituição de redes, ficando sozinhas para a construção de si no mundo (Castel, 1998).

4. *Hiperadaptação*, na qual a pessoa concebe os discursos sociais como suas próprias narrativas pessoais relegando-a a uma situação de repetição de modelos de relação com o mundo, numa redução da subjetividade ao social (Ribeiro, 2017).

5. *E implosão do continuum psicossocial*, que pode acontecer e gerar híbridos (Gander, 2021; Latour, 2001), como será definido mais adiante no texto.

Por último, Blustein (2019) e Guichard (2022) salientam a busca pelo trabalho decente e pelo sentido do trabalho, principalmente pela articulação das várias dimensões da vida, apontando a sustentabilidade como princípio a ser alcançado por meio das construções de carreira. Por que híbrido e sustentável? Diante da complexidade e da busca pela construção de carreiras fundamentadas na diversidade, não em padrões a serem reproduzidos, duas tendências deste processo de construção das carreiras contemporâneas vêm sendo, gradativamente, coconstruídas: a sustentabilidade das carreiras, como um

princípio a ser alcançado, e o híbrido, como a resultante deste processo a ser almejado.

Em conjunto com hibridismo e sustentabilidade, devemos colocar instabilidade, informalidade, interseccionalidade de gênero/sexualidade, classe e raça/etnia, diversidade, virtualidade, empreendedorismo, empregabilidade, adaptabilidade e narrabilidade como temas importantes para compreender a construção das carreiras contemporâneas, motivo pelo qual tais temáticas foram discutidas em outros capítulos da Parte III do presente livro, por isso centraremos nossas reflexões no “Hibridismo e Sustentabilidade como Tendências nas Construções de Carreira Contemporâneas”. Após esta breve contextualização, definamos nossos conceitos-chave.

Apresentação e discussão da temática

Primeiramente, iremos definir híbrido/hibridismo e sustentável/sustentabilidade de maneira genérica, mas apresentando exemplos relacionados ao mundo do trabalho, para, depois, analisar seus impactos para o futuro do trabalho e das construções de carreira.

Híbrido e hibridismo

Híbrido advém do termo grego *hybris*, que “remete para uma trama de ligações cujo denominador comum é a mistura de coisas de ordens distintas, da qual resulta algo excessivo (ou, no seu inverso, algo em falta)” (Madeira, 2010, p. 1). Segundo Madeira (2010), os híbridos representam a combinação de muitas coisas, objetos ou práticas de ordem diferente, sendo que nenhum deles se encaixa em categorias fixas, puras ou predefinidas, mas sim como categorias híbridas ou monstruosas, ou seja, categorias relacionais que tem potencial de romper as lógicas binárias dicotomizantes da estruturação da vida e das experiências psicossociais.

Assim, muitas vezes, o híbrido é concebido como monstro (do termo grego *monstrum*) ao anunciar emergentes das relações que seriam diferentes do usual ou do normal. Para Latour (1994), a articulação entre os termos híbrido e monstro constrói o mundo atual.

Castells (2013) corrobora esta ideia e diz que o contemporâneo tem sido produzido através de redes conceituais abertas, nas quais os conceitos têm “acessos múltiplos”, ou são híbridos, como igualmente aponta Latour (2001). Assim, Madeira (2010) conclui que, ao “tentar nomear alguns objectos, práticas e processos da nossa contemporaneidade, apenas a palavra ‘híbrido’ parece servir para dar algum referente à experiência. O híbrido invade os nossos quotidianos” (p. 1).

A lógica do híbrido permite, em primeiro lugar, questionar a hierarquia aprioristicamente dada e construir novos lugares, posições e possibilidades de acordo com o contexto no qual está operando. Por exemplo, no setor informal da economia, caracterizado por trabalhos não-regulados socialmente, sem proteção social, de baixa qualificação e produtores de trajetórias descontínuas intermitentes de trabalho. Neste contexto, trabalhadoras/es informais teriam ou não uma carreira? No senso comum, diríamos que não; sua trajetória não seria validada como carreira, sendo considerado um monstro, algo fora da ordem a ser eliminado ou ajustado para caber na ordem instituída.

No entanto, se assumirmos que as trajetórias de trabalhadoras/es informais podem ser definidas como carreiras, elas necessitam ser reconhecidas e legitimadas psicossocialmente. Psicossocialmente, pois tanto a/o própria/o trabalhador/a (dimensão subjetiva), quanto a sociedade (dimensão sociocultural) precisam validar este processo de reconhecimento e legitimação. Após este processo de validação, o monstro pode se tornar um híbrido e ter o potencial de reconstruir os discursos e concepções sociais vigentes sobre trabalho, informalidade e construção de carreiras.

Assim, as/os trabalhadoras/es informais são vistos socialmente, em primeiro lugar, como monstras/os ou emergentes relacionais diferentes dos habituais, como anômalas/os, fora de

ordem. Para, em um segundo momento, serem reconhecidas/os como híbridas/os e integradas/os na ordem sociocultural.

É importante salientar que o processo de hibridismo é uma potencialidade que requer validação psicossocial para se efetivar. Por isso, há contextos relacionais nos quais as/os trabalhadoras/es irão permanecer na informalidade e serem vistas/os como monstras/os sem um lugar social reconhecido, ou podem ser nomeadas/os como empreendedoras/es e ter sua atividade de trabalho legitimada e socialmente reconhecida, tornando-se, assim, um híbrido. Esta última alternativa romperia, no mundo do trabalho, com a lógica que dicotomiza trabalho formal (focado no emprego e no empreendedorismo) e trabalho informal, e produz uma hierarquização na qual o formal é o desejado e o informal é o indesejado e passível de eliminação.

Esta ruptura multiplicaria as formas reconhecidas dos papéis, identidades e lugares sociais, tornando-os multidimensionais, fragmentados, relacionais e performativos com conseqüente desconstrução possível das dicotomias binárias que produziram o mundo moderno e que agora não conseguem mais explicar a vida e as relações contemporâneas (a lógica não-binária de gênero, a/o transgênero, poliamor, famílias múltiplas, são exemplos da ruptura destas dicotomias fundantes do mundo moderno e podemos nomeá-las de híbridos).

O híbrido trata do heterogêneo (Dubar, 2006), do mestiço (Santos & Meneses, 2010), do líquido (Bauman, 2007), do diverso (Scott, 2005) e produz a possibilidade do mundo ser mais plural, sem individualizar este processo, reconhecendo-o como coletivo, relacional, colaborativo e em coconstrução, ou seja, psicossocial (Ribeiro, 2017). Se é psicossocial, este processo deve almejar tanto a realização pessoal, como o bem comum na geração de híbridos como resultantes e, por isso, a sustentabilidade emerge como princípio central para as construções das carreiras.

Sustentável e sustentabilidade

Os princípios de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 1970 baseiam-se na premissa central de que a satisfação das necessidades do presente não deve comprometer as necessidades das gerações futuras (Brasil, 2015). Desde o início, é importante marcar que o conceito de sustentabilidade é tridimensional (ambiental, sociocultural e econômico) e visa articular ações individuais, comunitárias, institucionais, organizacionais e globais, combatendo a ideia de progresso e sucesso como sinônimo apenas de desempenho econômico.

Desta maneira, o princípio da sustentabilidade preconiza que qualquer ação ou posicionamento psicossocial deve ser capaz de articular, ao mesmo tempo, a garantia de condições objetivas para manutenção da vida e das estruturas sociais no presente e, conseqüentemente, para as gerações futuras (sustentabilidade econômica), a promoção da justiça social, respeito à diversidade e inclusão (sustentabilidade sociocultural) e a preservação dos recursos naturais, reduzindo, ao máximo, os impactos da ação humana e do crescimento populacional (sustentabilidade ambiental).

Para a ONU, “todo e qualquer empreendimento humano deve ser considerado sustentável se for

- ✓ ecologicamente correto,
- ✓ economicamente viável,
- ✓ socialmente justo e
- ✓ culturalmente diverso. (Ribeiro et al., 2022, p. 86).

Assim, Müller et al. (2022) apontam que a sustentabilidade das carreiras seria, então, um princípio central para o futuro do trabalho.

Ações como recrutamento e seleção verde, treinamento verde, avaliação de desempenho verde, planos de carreira sustentáveis, aconselhamento de carreira verde ou orientação profissional e justiça social, ou a própria ideia das carreiras verdes ou sustentáveis, como veremos a seguir, são exemplos da

incorporação deste princípio nos processos de construção das carreiras, tanto em termos conceituais, quanto práticos, como discutimos em Ribeiro et al. (2022).

Di Fabio (2018) e Guichard (2012, 2022) afirmam ser necessária uma mudança do foco da perspectiva individualizante vigente para uma mais coletiva e social, na qual a articulação entre a realização do projeto pessoal com a promoção do bem comum seria condição *sine qua non* para a construção das carreiras contemporâneas. Nesta lógica, a carreira é, simultaneamente, política e pessoal, e deve visar ao bem comum e à sustentabilidade social e comunitária por meio do trabalho, “uma oportunidade de aprendizado intencional que apoia indivíduos e grupos a considerar e reconsiderar o trabalho, o lazer e o aprendizado à luz de novas informações e experiências, e a tomar ações individuais e coletivas como resultado disso” (Hooley et al., 2017, p. 23).

Vejamos, a seguir, como o hibridismo e a sustentabilidade se tornaram tendências nas construções atuais de carreira. Primeiro, definindo carreira, para depois analisar como ocorreu o processo de construção dos padrões de carreira ao longo do tempo até o presente, no qual vêm emergindo as propostas das carreiras sustentáveis e híbridas.

Carreira

Em Ribeiro (2014), aponto que a carreira pode ser pensada como um artefato administrativo (ferramenta de gestão organizacional das carreiras que estrutura os planos de carreira nas empresas ou instituições públicas) ou como processo psicossocial (trajetória de vida de trabalho), e suas construções têm relação direta com a dinâmica e a estrutura do mundo social e do trabalho, variando ao longo do tempo e dos contextos. Tem sido estudada pela Administração, pela Sociologia e pela Psicologia.

A Administração define, atualmente, carreira como a “sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo” (Arthur et al., 1989, p. 8). A Sociologia, em

geral, não utiliza o termo carreira, preferindo concebê-la como trajetória laboral ou trajetória de trabalho (Guimarães et al., 2020). E a Psicologia, principalmente por meio do campo da Orientação Profissional e de Carreira (OPC), que se dedica a estudar o tema, propõe várias definições. Entre elas, podemos citar algumas mais atuais, descritas a seguir.

1. *Enfoque sociocognitivo*, no qual a carreira é vista como um processo sociocognitivo autorregulado desenvolvido na relação triádica entre a pessoa, o ambiente e o comportamento (Lent et al., 2002; Teixeira, 2011).

2. *Enfoque do Life Design* que define carreira como uma coconstrução biográfica ou a narrativa da história de vida com um senso de identidade na relação com outras/os e com o mundo social e do trabalho (Ribeiro & Duarte, 2019).

3. *Teoria da Psicologia do Trabalhar* (Duffy et al., 2016; Pires et al., 2020), na qual a carreira é compreendida como “a capacidade de gerar trabalho decente a partir de quatro fatores preditores (restrições econômicas, marginalização, volição do trabalho e adaptabilidade de carreira) e de atender às três necessidades humanas básicas: sobrevivência e poder, conexão social e autodeterminação” (Ribeiro, 2021, p. 28).

4. *Movimento da Orientação Profissional e Justiça Social* que concebe a carreira como a jornada da pessoa ao longo da vida, aprendizagem e trabalho (Hooley et al., 2017).

O que estas definições indicam é que as construções de carreira são produzidas nas relações entre pessoas e contextos e são marcadas pela heterogeneidade, complexidade e diversidade, no entanto possuem padrões coletivos para sua construção. Vejamos como ocorreu o processo de construção dos padrões de carreira ao longo do tempo.

Padrões de carreira

Desde os estudos precursores conduzidos por Super (1957), os padrões de carreira são uma estratégia analítica que tem sido

utilizada para compreender tanto as modalidades de construção de carreira, quanto os próprios movimentos e mudanças do mundo do trabalho. Padrões de carreira são definidos como “clusters de sequências semelhantes de experiências de trabalho dos indivíduos ao longo do tempo” (Vinkenburg & Weber, 2012, p. 594) e identificados como estáveis, instáveis ou mutáveis (Kinnunen et al., 2005).

Fazendo uma retomada histórica dos padrões de carreira descritos pela literatura ao longo do tempo, temos, até os anos 1980, quatro padrões de carreira identificados por Super (1957): estável, convencional, instável e múltiplo ensaio. Ao final do século XX, cinco padrões de carreira eram vigentes: burocrático ou linear (atrelada à estrutura organizacional), profissional (vinculado à formação profissional), empreendedor (autogerenciamento de carreira), pós-empresarial (flexível) e transitório (sem continuidade, nem estabilização), como aponta Kanter (1997).

Sullivan e Baruch (2009) identificaram cinco tendências de padrões de carreira ao final da primeira década do século XXI: tradicional (carreira organizacional linear), proteana e sem fronteiras (autogerenciamento de carreira com oportunidades para além dos limites organizacionais e profissionais), flexível (carreira pós-corporativa com múltiplos vínculos simultâneos de carreira), caleidoscópico (equilíbrio dos papéis sociais) e híbrida (carreira que articula padrões tradicionais e contemporâneos).

E, atualmente, Gander (2021) sintetiza os cinco grandes padrões de carreira: tradicional/profissional, flexível, equilíbrio entre papéis, transicional e híbrida. E os principais indicadores para analisar os padrões de carreira contemporâneos são: estabilidade, vocação, flexibilidade, instabilidade e híbridos.

Podemos perceber que o século XXI consolidou uma tendência de flexibilização e individualização das carreiras representado pelas carreiras proteanas e sem fronteiras na chamada primeira geração de carreiras contemporâneas (Baruch & Sullivan, 2022), associada com uma permanência da estabilidade, segurança e continuidade das carreiras tradicionais e profissionais (Ribeiro,

2021). Gradativamente, foram emergindo modelos transicionais, híbridos e de equilíbrio entre papéis sociais que denotam três tendências para as construções de carreira na contemporaneidade na chamada segunda geração de carreiras contemporâneas (Baruch & Sullivan, 2022), destacadas a seguir.

1. A primeira tendência consolida as crises e transições de carreira como padrões de carreira no modelo das carreiras transicionais focadas em lidar com a instabilidade do atual mundo do trabalho (Kanter, 1997).

2. A segunda tendência coloca o híbrido como modelo de construções de carreira resultante da tensão entre estabilidade e flexibilidade presente no mundo do trabalho contemporâneo (Gander, 2021). Desta maneira, as carreiras híbridas articulam configurações de carreiras existentes sendo novas configurações potencialmente capazes de lidar com a heterogeneidade e a complexidade contemporâneas.

3. E, a terceira tendência, visa à construção de carreira definida pela interação, articulação e equilíbrio entre os vários papéis sociais de uma pessoa em sua trajetória de vida na interação com seus contextos relacionais, visando atender tanto demandas pessoais, quanto coletivas sem uma ser soberana sobre a outra –modelo das carreiras sustentáveis (De Vos et al., 2020; Müller et al., 2022; Van der Heijden & De Vos, 2015).

Em síntese, há dois movimentos e tendências das construções de carreira contemporâneas para atender demandas simultâneas de estabilidade, flexibilidade, instabilidade, mudança e articulação de papéis. Por um lado, um movimento mais consolidado de construções de carreira (ou primeira geração de carreiras contemporâneas), no qual temos a carreira tradicional/profissional, as carreiras flexíveis e as carreiras transicionais. Visam atender, respectivamente, demandas de estabilidade e continuidade, demandas de individualização e flexibilidade, e demandas de transição e enfrentamento de momentos de instabilidade, requerendo a coconstrução de competências como narrabilidade, adaptabilidade e empregabilidade (Baruch & Sullivan, 2022). Os

impactos da instabilidade, narrabilidade, adaptabilidade e empregabilidade nas construções de carreiras são discutidos em outros capítulos da Parte III do presente livro.

E, por outro lado, temos um movimento emergente (ou segunda geração de carreiras contemporâneas) das carreiras híbridas e sustentáveis que buscam, respectivamente, articular demandas de estabilidade e flexibilidade por meio do hibridismo e demandas de equilíbrio da vida por meio da sustentabilidade (Baruch & Sullivan, 2022).

Desta maneira, a geração de híbridos como resultantes e a sustentabilidade como princípio central para as construções das carreiras possibilitam carreiras pautadas na interseccionalidade, na diversidade e na sustentabilidade por meio do emprego, do empreendedorismo e da informalidade e saídas híbridas que combinam as alternativas anteriores, criando novas possibilidades de vida de trabalho. Empreendedorismo, informalidade e empregabilidade nas construções de carreiras são discutidos em outros capítulos da Parte III do presente livro.

Conclusões

O mundo do trabalho tem se flexibilizado, diversificado e ampliado, demandando a diversidade como princípio organizador central, na qual universalidade e singularidade necessitam conviver e a regulação cede, gradativamente, lugar a coconstrução contínua entre pessoas e contextos. Diante deste desafio, o presente capítulo possibilitou algumas sínteses e conclusões em relação aos impactos deste panorama para o futuro do trabalho e das construções de carreira, apresentadas a seguir.

1. As carreiras contemporâneas têm como principais indicadores para analisar seus padrões a estabilidade, a vocação, a flexibilidade, a instabilidade e os híbridos.

2. Diante da situação de tensão entre estabilidade e flexibilidade no mundo do trabalho contemporâneo, a sustentabilidade das carreiras, como um princípio a ser alcançado,

e o híbrido, como a resultante deste processo a ser almejado, são o que possibilitariam construções de carreira pautadas na diversidade, não em padrões a serem reproduzidos.

3. *Carreiras híbridas* articulam configurações das carreiras existentes, gerando novas configurações potencialmente capazes de lidar com a heterogeneidade e complexidade contemporâneas e fundamentadas na diversidade como princípio.

4. *Carreiras sustentáveis* são definidas pela interação, articulação e equilíbrio entre os vários papéis sociais de uma pessoa em sua trajetória de vida na interação com seus contextos relacionais, visando atender tanto demandas pessoais quanto coletivas, sem uma ser soberana sobre a outra, articulando, assim, a realização do projeto pessoal com a promoção do bem comum. Nesta lógica, a carreira é, simultaneamente, política e pessoal, devendo visar ao bem comum e à sustentabilidade social e comunitária por meio do trabalho como princípios (Ribeiro et al., 2022).

Em termos das implicações teóricas e conceituais, salientamos a necessidade da produção de conhecimentos contextualizada, visando tornar a base conceitual em algo apropriado e legítimo para seu público-alvo, evitando reproduzir *ipsis litteris* teorias e conceitos produzidos em contextos distintos daqueles aos quais será utilizada como referência (Ribeiro, 2022). Em termos das implicações práticas, temos que fazer duas análises distintas, mas interconectadas dos campos da gestão organizacional das carreiras e do campo da OPC, como discutido em Ribeiro et al. (2022).

O campo da *gestão de carreiras* deveria colocar em ação processos de coconstrução para poder relacionar interesses individuais e organizacionais na criação e mediação de condições e espaços de trabalho para todas/os no âmbito estratégico e ético-político, ou seja, os planos de carreira deveriam buscar a articulação entre a universalidade e a singularidade, atendendo as necessidades organizacionais, mas fazendo isto de maneira heterogênea para incluir as demandas pessoais negociadas coletivamente.

E o campo da OPC deveria transitar de uma estratégia focada na construção de carreiras com sentido para si para estratégias centradas na seguinte discussão: “Que fazer pode dar sentido à minha vida e impactar positivamente o mundo?”, sempre em colaboração com as comunidades de origem das/os orientandas/os. A OPC do século XXI vem construindo estratégias fundamentadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (Brasil, 2015) que incluem a discussão e o planejamento da carreira pautados na diversidade, na interseccionalidade de classe, gênero e raça, nas práticas comunitárias, em formas de trabalhar diversas –não somente no mercado formal de trabalho–, no trabalho decente, na justiça social e na sustentabilidade. Se consolida uma OPC para todas/os que visa à emancipação e à mudança social e não somente a regulação pela reprodução do status quo (Ribeiro et al., 2022)¹.

Concluindo, incentivar o hibridismo e a sustentabilidade nas construções de carreira contemporâneas seria uma forma de alargar o reconhecimento e a legitimidade da diversidade no mundo social e laboral por meio de carreiras híbridas² e de carreiras sustentáveis³, transformando a diferença em fator de desenvolvimento sociocultural e econômico, e não em elemento dificultador.

Sugestões de leitura básica

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. 34.

Madeira, C. (2010). *Híbrido: Do mito ao paradigma invasor?* Mundos Sociais.

Ribeiro, M. A. (2017). Psicossocial: Continuum ontológico do processo relacional. In N. Silva, Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A*

¹ Para uma síntese das implicações teóricas e práticas para os estudos de carreira, vide Baruch e Sullivan (2022).

² Para aprofundar a discussão sobre carreiras híbridas, vide Gander (2021).

³ Para aprofundar a discussão sobre carreiras sustentáveis, vide Müller et al. (2022) e De Vos et al. (2020).

psicologia social e a questão do hífen (pp. 263-277). Edgard Blücher.

Ribeiro, M. A. (2021). Carreira: Panorama dos principais enfoques teóricos. In L. C. Oliveira-Silva, & E. B. D. Campos (Orgs.), *Psicologia da carreira* (pp. 13-34). Vetor.

Ribeiro, M. A., Knabem, A., & Oliveira, M. C. (2022). Gestão e aconselhamento de carreira e objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda ONU 2030: Reflexões e incorporações urgentes às práticas. In M. N. Carvalho Freitas, D. R. C. Bentivi, E. A. Ribeiro, M. M. Moraes, R. Di Lascio, & S. C. Barros (Orgs.), *Psicologia organizacional e do trabalho: Perspectivas teórico-práticas* (pp. 79-120). Vetor.

Referências

Antunes, R. (2022). *Capitalismo pandêmico*. Boitempo.

Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge.

Arthur, M. B., & Rosseau, D. M. (1996). *The boundaryless career – A new employment principle for a new organizational era*. Oxford University.

Bailyn, L. (1991). The hybrid career: An exploratory study of career routes in R&D. *Journal of Engineering and Technology Management*, 8, 1-14.

Baruch, Y., & Sullivan, S. E. (2022). The why, what and how of career research: A review and recommendations for future study. *Career Development International*, 27, 135-159. <https://doi.org/10.1108/CDI-10-2021-0251>

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Companhia das Letras.

Blustein, D. L. (2019). *The importance of work in an age of uncertainty: The eroding work experience in America*. Oxford University Press.

- Brasil (2015). *Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. https://www.mds.gov.br/webarquios/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Vozes.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Zahar.
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, Article 103196. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Di Fabio, A. (2018). The challenge of sustainability in the construction and managing of personal projects for a decent work and a decent life: Psychological contributions. In V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, M. Podgórný, V. Drabik-Podgórna, G. Aisenson, J.-L. Bernaud, I. Abdou Moumoula, & J. Guichard (Eds.), *Interventions in career design and education: Transformation for sustainable development and decent work* (pp. 173-194). Springer.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades*. Afrontamento.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Dutra, J. S., Dutra, T. A., & Dutra, G. A. (2017). *Gestão de pessoas: Realidade atual e desafios futuros*. Atlas.
- Gander, M. (2021). The hybrid career concept: Creating hybrid career pathways. *Career Development International*, 26, 853-868. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2020-0189>
- Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 139-152. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/02.pdf>
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for*

- Educational and Vocational Guidance*, 22, 581-601. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>
- Guimarães, N. A., Brito, M., & Comin, A. A. (2020). Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos Estudos CEBRAP*, 39, 475-498. <http://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2017). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Kanter, R. M. (1997). *Quando os gigantes aprendem a dançar: Dominando os desafios de estratégias, gestão e carreiras nos anos 90*. Campus.
- Kinnunen, M-L., Kaprio, J., & Pulkkinen, L. (2005). Allostatic load of men and women in early middle age. *Journal of Individual Differences*, 26, 20-28. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.26.1.20>
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. 34.
- Latour, B. (2001). *A esperança de Pandora*. Edusc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Socio-cognitive career theory. In D. Brown, *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). Jossey-Bass.
- Madeira, C. (2010). *Híbrido: Do mito ao paradigma invasor? Mundos Sociais*.
- McNamee, S. (2012). From social construction to relational construction: Practices from the edge. *Psychological Studies*, 57, 150-156. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0125-7>
- Müller, C., Scheffer, A., Macke, J., & Vaclavik, M. C. (2022). Towards career sustainability: A systematic review to guide future research. *Brazilian Administration Review*, 19(4), Article e220108. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2022220108>
- Pires, F. M., Ribeiro, M. A., & Andrade, A. L. (2020). Teoria da Psicologia do Trabalho: Uma perspectiva inclusiva para orientação de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21, 203-214. <http://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n207>

- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Juruá.
- Ribeiro, M. A. (2017). Psicossocial: Continuum ontológico do processo relacional. In N. Silva, Jr., & W. Zangari (Orgs.), *A psicologia social e a questão do hífen* (pp. 263-277). Edgard Blücher.
- Ribeiro, M. A. (2021). Carreira: Panorama dos principais enfoques teóricos. In L. C. Oliveira-Silva, & E. B. D. Campos (Orgs.), *Psicologia da carreira: Fundamentos e perspectivas da psicologia organizacional e do trabalho* (pp. 13-34). Vetor.
- Ribeiro, M. A. (2022). O pessoal e o político na produção conceitual em orientação profissional e de carreira. *Psicologia Política*, 22(53), 215-231. https://abpsicologiapolitica.files.wordpress.com/2022/06/rpp22-n53_final-com-sumacc83c2a1rio.pdf
- Ribeiro, M. A., & Duarte, M. E. (2019). O paradigma Life Design: Teoria, investigação e intervenção. In M. A. Ribeiro, M. A. P. Teixeira, & M. E. Duarte (Orgs.), *Life Design: um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira* (pp. 49-66). Vetor.
- Ribeiro, M. A., Knabem, A., & Oliveira, M. C. (2022). Gestão e aconselhamento de carreira e objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda ONU 2030: Reflexões e incorporações urgentes às práticas. In M. N. Carvalho Freitas, D. R. C. Bentivi, E. A. Ribeiro, M. M. Moraes, R. Di Lascio, & S. C. Barros (Orgs.), *Psicologia organizacional e do trabalho: Perspectivas teórico-práticas* (pp. 79-120). Vetor.
- Rosenfield, C. L., & Pauli, J. (2012). Para além da dicotomia entre trabalho decente e trabalho digno: Reconhecimento e direitos humanos. *Caderno CRH*, 25, 319-329. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000200009>
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, &

- W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 129-143). American Psychological Association.
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Revista de Estudos Feministas*, 13, 11-30. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>
- Spink, P. K. (2009). Micro cadeias produtivas e a nanoeconomia: Repensando o trabalho decente. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12, 227-241. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p227-241>
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35, 1542-1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Teixeira, M. O. (2011). Enfoque decisional e cognitivo. In M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 167-194). Vetor.
- Van der Heijden, B., & De Vos, A. (2015). Sustainable careers: Introductory chapter. In A. De Vos, & B. Van der Heijden (Eds.), *Handbook of research on sustainable careers* (pp. 1-19). Edward Elgar.
- Vinkenburg, C. J., & Weber, T. (2012). Managerial career patterns: A review of the empirical evidence. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 592-607. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.02.001>

CAPÍTULO 21

INFORMALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

(Paula Morais Figueiredo)

Highlights

- A informalidade, no Brasil, é um fenômeno estrutural.
- Gênero, classe e raça impactam a construção de identidades e trajetórias de vida e trabalho.
- A compreensão das demandas trazidas na Orientação Profissional e de Carreira deve levar em consideração dimensões de ordem subjetiva e estrutural.
- Discutir interseccionalidade e informalidade demanda o questionamento a saberes e práticas dominantes no cenário neoliberal.
- A Orientação Profissional e de Carreira deve marcar um posicionamento perante a desigualdade social.

Introdução

As teorias e práticas da Orientação Profissional e de Carreira foram construídas em países do Norte Global e marcadas por contextos de trabalho onde predominavam as relações de assalariamento e a qualificação formal (Ribeiro et al., 2021). Entretanto, esta não é a realidade de parcela considerável da população mundial, que precisa construir seus projetos e suas

trajetórias de vida e trabalho em ambientes que têm como marca a informalidade e a precariedade¹.

A informalidade é objeto de contínuo debate e vem sendo usada para se referir a uma heterogeneidade significativa de formas de trabalho (Noronha, 2003). Em que pesem as discussões em torno do conceito, suas aplicações e seus limites, o trabalho informal é aqui entendido como “aquele não regulamentado pelo ordenamento legal do trabalho no país, sobre o qual, inclusive, a sociedade construiu sua política de seguridade social” (Costa, 2010, p. 175). Nesse sentido variáveis como gênero, raça e classe interferem nas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho e nos caminhos para a informalidade.

Considerando o contexto em que as teorias da Orientação Profissional e de Carreira foram forjadas, faz-se necessário não perder de vista as particularidades do cenário brasileiro, onde a desigualdade se faz presente desde a própria constituição do mercado de trabalho. Atentar para os desafios específicos dos países do Sul Global e construir teorias e práticas que levem em consideração as experiências concretas e cotidianas das pessoas é uma forma de fazer frente à lógica neoliberal, marcando um compromisso com o combate às desigualdades sociais (Ribeiro & Fonçatti, 2017).

Blustein et al. (2019) e Duffy et al. (2016) afirmam que a atuação dos/as orientadores/as profissionais tem focado especialmente as pessoas das classes média e alta, tomando como base a ideia de liberdade de escolha e a adoção de estratégias adaptativas no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho. Como apontam Hooley e Sultana (2016), a concepção individualista da vida tende a ser dominante nas teorias e práticas voltadas para a Orientação de Carreira.

¹ Embora informalidade e precariedade sejam conceitos de significados distintos, o trabalho informal, por ter como marca a falta de regulamentação e direitos, guarda semelhanças significativas com a precarização do trabalho (Antunes, 2011).

Contudo, pautados/as por uma atuação que se contraponha à individualização da vida, autores/as como Bock (2002), Bohoslavsky (1983), Hooley et al. (2021), Rascován (2017), Ribeiro (2014), Richardson (1993) e Sultana (2022) destacam, com base em diferentes enfoques teóricos, o enfrentamento às desigualdades como um compromisso da Orientação Profissional e de Carreira.

Assim, a atuação deve, necessariamente, dar relevo à influência das estruturas sociais desiguais nas oportunidades de desenvolvimento de carreira. Isso implica dizer que as trajetórias de vida e trabalho não são uma consequência direta de atributos, qualidades e esforços pessoais (Hooley & Sultana, 2016). As oportunidades e os desafios estão desigualmente distribuídos entre a população: há uma diversidade de fatores que se interconectam e se articulam para a compreensão das trajetórias e escolhas pessoais.

Discutir interseccionalidade e informalidade no campo da Orientação Profissional e de Carreira não é uma tarefa simples e demanda o questionamento a saberes e práticas dominantes no cenário neoliberal. No mundo do trabalho e na vida cotidiana das pessoas, estas dimensões se entrelaçam e contribuem para uma compreensão mais rica das experiências pessoais e coletivas, assim como das demandas trazidas pelos/as orientandos/as. Falar de informalidade sugere um olhar para o fenômeno do trabalho para além da dimensão do emprego e traz luz a temas como precarização do trabalho e seguridade social. Chamar atenção para a forma como gênero, raça e classe impactam as trajetórias pessoais convida a se pensar o trabalho e as práticas na área a partir de outras lógicas. Assim, é possível conferir destaque a formas de trabalho muitas vezes invisibilizadas, como o trabalho doméstico e de cuidado, questionando a divisão sexual do trabalho e a naturalização de certas atividades como tipicamente femininas. Abre-se espaço, ainda, para a compreensão e problematização dos desafios e preconceitos enfrentados conforme o gênero, a raça e a classe.

A articulação entre interseccionalidade e informalidade contribui para compreender as diferenças e desigualdades não apenas entre os sexos, mas entre as classes e raças. Esta

compreensão traz luz ao que Hirata (2015) nomeia como bipolarização do trabalho feminino, que revela desigualdades persistentes entre as próprias mulheres, grupo bastante heterogêneo em sua constituição: de um lado, há um polo minoritário de executivas, profissionais de nível superior, com remuneração significativa e prestígio; de outro, um polo majoritário de mulheres que ocupam setores tradicionalmente femininos, com baixos rendimentos e pouca valorização profissional, em ocupações precarizadas e, muitas vezes, informais. Como apontam Proni e Gomes (2015), a precariedade afeta mais mulheres do que homens e mais pessoas pretas e pardas do que brancas, o que coloca as mulheres negras em uma situação de maior insegurança e instabilidade, inclusive no que se refere ao acesso a direitos e às possibilidades de construção de carreira.

Estas considerações revelam a importância de se ampliar o público convencionalmente atendido na Orientação Profissional e de Carreira, de forma a trazer luz a fenômenos bastante presentes no cotidiano de parte significativa da população brasileira. Se estas questões são mais evidentes na vida de pessoas de camadas marginalizadas da população, vale destacar que a flexibilização das relações de trabalho afeta a população como um todo, trazendo um cenário de incerteza e insegurança que se agrava quando compreendido a luz dos marcadores de gênero, raça e classe.

Entendendo que estas questões impactam as identidades, as trajetórias de vida e trabalho, os sentidos atribuídos às experiências, as dificuldades e oportunidades encontradas pelas pessoas, este capítulo objetiva investigar o modo como a interseccionalidade e a informalidade interpelam a Orientação Profissional e de Carreira, discutindo e apontando alguns dos desafios e caminhos possíveis para este campo. Para tanto, discute a informalidade e seu caráter estrutural no cenário brasileiro. Em seguida, são trazidos aspectos relevantes do debate interseccional. Logo após, são indicados caminhos para a atuação profissional levando em consideração a interseccionalidade e a informalidade. Por fim, são realizadas as considerações finais.

Levando-se em conta a complexidade das discussões sobre informalidade e interseccionalidade, assim como a escassez de referências no campo da Orientação Profissional e de Carreira, o que se propõe é um diálogo inicial, que deve ser aprofundado a partir de novos estudos e práticas.

Informalidade: uma questão estrutural no contexto brasileiro

No Brasil, país em que o pleno emprego nunca foi uma realidade concreta, a informalidade é uma questão de ordem estrutural, posto que uma parcela considerável da população brasileira sempre se dedicou a ocupações desprotegidas e não-reguladas pelo Estado, estando fora dos vínculos formais de emprego (Costa, 2010). Destaca-se, ainda, uma tendência de fragilização das relações de trabalho nas últimas décadas, que pode ser observada no aumento da informalidade, dos contratos precários e da subcontratação (Navarro et al., 2017).

Contudo, apesar desta heterogeneidade de formas de trabalho, por muito tempo predominou no país uma visão do trabalho enquanto emprego, e mesmo a seguridade social aparece muito atrelada ao emprego com carteira assinada. Spink (2009) critica o uso do emprego enquanto norma hegemônica, já que este nunca representou a realidade de grande parcela da população brasileira no que se refere à sua inserção no mundo do trabalho.

De acordo com a International Labour Organization (ILO, 2020), em 2019 53% dos/as trabalhadores/as mundiais estavam empregados/as informalmente, voltados/as para trabalhos de baixa produtividade e remuneração. No Brasil, 40,1% da população brasileira ocupada estava na informalidade em 2021, o que revela a existência de um número significativo de pessoas privadas de seguridade social e direitos trabalhistas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022). Se a realização de um recorte de gênero revela um percentual semelhante entre mulheres (39,6%)

e homens (40,4%), o recorte racial marca diferenças significativas: enquanto 32,7% da população branca ocupada encontrava-se realizando trabalhos informais, havia 46,7% da população preta e parda na mesma condição. Assim, pensar a Orientação Profissional e de Carreira à luz da informalidade é considerar a realidade do mundo do trabalho tal como ela se manifesta, com suas possibilidades e desafios.

Nesse panorama, é importante compreender como as pessoas percebem e avaliam suas experiências com a informalidade. Bendassoli e Coelho Lima (2015) observam uma diversidade de formas de dar sentido ao trabalho informal: há tanto discursos que romantizam a informalidade e o empreendedorismo enquanto espaços de autonomia individual, quanto aqueles que destacam a informalidade como uma condição provisória, como o negativo do trabalho formal – este, sim, visto como uma meta a ser atingida.

Nesse ponto, é necessário transitar por uma linha tênue: de um lado, colocar o emprego assalariado formal como destino fundamental das trajetórias de trabalho desconsidera não apenas a experiência de um contingente significativo da população, como também as questões estruturais que constroem e sustentam a informalidade no mundo do trabalho; por outro lado, romantizar a informalidade como espaço de autonomia e criatividade pode se revelar um exercício perigoso, uma vez que a informalidade é, em grande medida, experienciada a partir da instabilidade e da precariedade das relações de trabalho.

Machado (2002) afirma que o termo informalidade perdeu sua substância analítica com o passar dos anos, especialmente a partir da década de 1980, quando passou a fazer referência ao processo de desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho. Nesse cenário, destaca-se o par: empregabilidade / empreendedorismo, que assume a flexibilidade como padrão e entende como responsabilidade dos/as trabalhadores/as o desenvolvimento das competências necessárias para se adaptar a um mundo de trabalho instável e desprotegido. Segundo o autor, o discurso orientado por esta lógica carrega consigo um componente

simbólico-ideológico de persuasão, o qual impacta, inclusive, o modo como as pessoas veem a si mesmas e ao mundo em que vivem. Assim, as saídas possíveis situam-se sobretudo no âmbito individual, com pouco espaço para a compreensão da articulação das trajetórias pessoais com o contexto estrutural.

A ideia de informalidade como a face negativa da formalidade, por sua vez, tem relação com a própria etimologia da palavra: a formalidade, concebida como norma e modelo a ser atingido, cria os parâmetros para definir também aquilo que é desviante, com a conseqüente criação de preconceitos e estereótipos vinculados ao que foge à norma –no caso, a informalidade (Sato, 2011). Esta concepção, contudo, não se mostra justificada quando se investiga a experiência cotidiana das pessoas que se dedicam ao trabalho informal. Ao contrário: é possível verificar uma série de normas e formas de organização dos trabalhos informais –as quais, em grande medida, apresentam características diferentes das formas de trabalho entendidas como dominantes.

Na vida cotidiana das pessoas, as fronteiras entre formalidade e informalidade podem se revelar porosas: muitas alternam formalidade e informalidade em suas trajetórias pessoais ou ainda combinam, em um mesmo momento da vida, trabalhos formais e informais, de acordo com suas necessidades. Verifica-se, também, diversas maneiras de se compreender o trabalho realizado, o que guarda relação, dentre outros fatores, com as visões de mundo pessoais, o momento de vida e as atividades realizadas no mundo do trabalho (Figueiredo, 2016). Neste cenário, compreender a forma como as pessoas leem suas experiências e negociam suas concepções com os discursos dominantes sobre a informalidade é fundamental para que seja possível identificar e construir, junto com o/a orientando/a, caminhos de transformação que busquem articular as experiências pessoais ao contexto estrutural mais amplo.

A importância do debate interseccional

Como pontuam Proni e Gomes (2015), as desigualdades de gênero e raça ainda são pouco exploradas, quando não são deixadas de lado nos estudos e análises a respeito do mundo do trabalho. No campo da Orientação Profissional e de Carreira no Brasil, também se destaca a escassez de estudos que levem em consideração a articulação das dimensões de gênero, raça e classe (Almeida, 2020; Ribeiro et al., 2021; Silva, 2010).

No entanto, o olhar atento para o mundo do trabalho revela diferenças significativas conforme o sexo e a raça no que diz respeito à precariedade do trabalho. De acordo com Proni e Gomes (2015), em 2013 34,1% das mulheres e 29,7% dos homens dedicavam-se a trabalhos precários. No caso das pessoas pretas e pardas, 38,7% realizavam trabalhos informais marcados pela precariedade, um percentual consideravelmente superior ao das pessoas brancas: 23,8%.

O percentual de trabalhadores inseridos em formas precárias de ocupação apresenta a mesma estrutura hierárquica que os estudos clássicos sobre estratificação social com base na renda apresentam: a mulher negra é a base do sistema remuneratório, sujeito preferencial das piores ocupações, convergência da tríplice opressão de gênero, raça e classe (Pinheiro et al., 2016, p. 11-12).

Para Biroli e Miguel (2015), um projeto verdadeiramente emancipatório de sociedade deve articular gênero, raça e classe na compreensão das desigualdades. A interseccionalidade aparece enquanto modo de fazer referência à imbricação de formas distintas de opressão, notadamente as opressões de gênero, classe social e raça/etnia, marcando a impossibilidade de se compreender as desigualdades isoladamente. Assim, a interseccionalidade não implica um entrecruzamento de opressões, em que cada uma atua de forma independente, mas faz referência ao entrelaçamento entre elas.

A ideia de interseccionalidade é complexa e vem sendo adotada por abordagens teóricas diversas. Ainda que todas tenham em comum a proposta de uma análise que considere as dimensões de gênero, classe e raça para a compreensão do panorama das desigualdades, o peso dado a cada uma delas varia conforme o referencial adotado: enquanto o feminismo negro e os estudos interseccionais tendem a destacar o gênero e raça, o feminismo marxista e socialista comumente privilegia o gênero e a classe (Biroli & Miguel, 2015).

Ribeiro et al. (2016) observam que, no que diz respeito às narrativas sobre a identidade de trabalho, as decisões das mulheres tendem a ser mais condicionadas pelas escolhas dos seus maridos. Além disto, a maternidade traz desafios ao desenvolvimento das carreiras das mulheres, ao passo que a paternidade não impacta os homens da mesma forma. Para os autores, os estereótipos de gênero – que atribuem às mulheres o papel de cuidadoras, enquanto os homens são vistos como provedores financeiros – têm papel fundamental nesse panorama.

Incluindo a dimensão racial, Gonzales (2020) atribui as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras no mercado de trabalho à discriminação de sexo e raça. De acordo com a autora, o preconceito que é difundido em contextos diversos –como as escolas, os textos educativos e as mídias– contribui para conformar diferentes lugares para a população negra, sobretudo as mulheres, levando a sentimentos relacionados a rejeição, vergonha e mesmo perda de identidade.

A divisão sexual do trabalho contribui para a compreensão deste panorama, posto que é um espaço de produção do próprio gênero, dos sentidos socialmente associados ao feminino e ao masculino, bem como das atividades e expectativas associadas às mulheres e aos homens. Deste modo, são produzidos papéis e estereótipos de gênero que têm impactos na forma como as pessoas percebem a si mesmas, nas dificuldades que enfrentam e, por conseguinte, em suas escolhas e trajetórias (Biroli, 2018).

A associação de certos tipos de trabalho –a exemplo do trabalho doméstico e do trabalho de cuidado– às mulheres, afeta diretamente as suas possibilidades de inserção no mundo de trabalho (Hirata, 2015), o que explicita não apenas as desigualdades de gênero, mas, também, de classe e raça. A necessidade de conciliação do trabalho remunerado com o trabalho doméstico exerce efeitos significativos nas trajetórias e escolhas feitas pelas mulheres, mas isto é ainda mais incisivo para as mulheres negras e pobres, uma vez que

[...] o acúmulo de tarefas domésticas e profissionais é a regra para uma parte das camadas populares mais pobres e para o conjunto das trabalhadoras precárias, que exercem atividades remuneradas informais (sem direitos sociais) ou estão desempregadas. Elas ‘se viram’ para enfrentar a procura de emprego, as atividades de cuidado dos filhos e outros membros da família, frequentemente ampliada, e diversas atividades profissionais, em geral bicos (Hirata & Kergoat, 2008, p. 274-275).

Por esta razão, as demandas trazidas na Orientação Profissional e de Carreira, assim como as potencialidades e desafios em jogo na construção de trajetórias e projetos, são mais bem compreendidas quando se leva em consideração elementos de ordem subjetiva e estrutural. (Ribeiro et al., 2021). Isso implica atentar para as diferenças e desigualdades existentes na família, nas comunidades, no mundo do trabalho e nas instituições –como escolas, universidades, organizações, entre outras.

Caminhos para a atuação profissional

As questões colocadas pela interseccionalidade e pela informalidade convidam a Orientação Profissional e de Carreira a marcar um posicionamento perante a desigualdade social, indicando a importância da ampliação do público que se beneficia dos atendimentos, bem como de uma compreensão das demandas

trazidas que considere aspectos psicológicos e sociais (Ribeiro et al., 2021). Para tanto, cabe sinalizar alguns princípios orientadores para a prática.

Um primeiro ponto a ser destacado é a necessidade de problematização de conceitos individualizantes, que responsabilizam o/a trabalhador/a pelo desenvolvimento das competências necessárias para se adaptar a um mundo de trabalho flexível e desprotegido. É necessário ter em vista as questões de ordem estrutural que constroem um cenário desigual conforme o pertencimento de gênero, classe e raça.

Como afirma Gonzales (2020), o racismo faz com que os critérios para se estabelecer o que se denomina “boa aparência” sejam aqueles associados ao grupo racial dominante –ou seja, as pessoas brancas. Nesse sentido, orientadores/as podem contribuir para que os/as orientandos/as identifiquem os preconceitos vividos no ambiente de trabalho ou em outros contextos como opressão e não como uma questão individual.

Seguindo o alerta de Hooley et al. (2021), é importante nomear e trazer à tona as relações de opressão subjacentes aos discursos, de forma a pavimentar caminhos para a construção de outras maneiras de perceber e fazer frente às situações vivenciadas. Levando em consideração que o par empreendedorismo / empregabilidade escamoteia a precarização do trabalho que muitas vezes acompanha a informalidade, cabe atentar para a forma como esses discursos são trazidos pelas pessoas que buscam Orientação Profissional e de Carreira.

De acordo com Sultana (2022), a ideia individualista de empregabilidade envolve um processo de responsabilização: o desemprego e suas implicações são vistos menos como uma questão de Estado do que como um problema individual, a ser sanado a partir do desenvolvimento pessoal. A depender da forma como os/as orientadores/as atuam, podem acabar se tornando agentes de legitimação da agenda neoliberal, privilegiando a adaptação em detrimento da transformação e favorecendo a conservação de estruturas desiguais. Assim, faz-se necessário o investimento em uma

formação crítica de orientadores/as e educadores/as, de modo que estejam mais preparados/as para identificar a forma como as desigualdades sociais são trazidas nas falas dos/as orientandos/as e trabalhá-las no processo de orientação.

Entendendo que a individualização da vida, típica da lógica neoliberal, centra nas pessoas a responsabilidade por lidar com a fragilização da legislação trabalhista, um recurso a ser utilizado diz respeito ao acionamento de redes da comunidade de origem das pessoas atendidas. Como se verifica no trabalho informal, as redes de solidariedade, sobretudo aquelas compostas por mulheres, são comumente acionadas como forma de lidar com a falta de seguridade e a necessidade de se prover cuidados a familiares, por exemplo.

Deste modo, o processo de Orientação Profissional e de Carreira se potencializa quando é estendido para além da relação entre orientador/a e orientando/a, o que implica olhar para o contexto social das pessoas atendidas, sua comunidade de origem e suas redes de relações (Ribeiro & Ribeiro, 2019). Esta prática contribui para que as pessoas possam reconhecer, acionar ou construir redes de apoio e solidariedade, e favorece a percepção do caráter coletivo de experiências vividas individualmente.

Destaca-se, ainda, a necessidade de uma compreensão mais ampla do mundo do trabalho, que contemple a diversidade de formas de trabalho para além do assalariamento formal, como o trabalho informal, o trabalho não-remunerado, o trabalho doméstico e de cuidado. Para tanto, faz-se necessário olhar para mulheres e homens, público e privado, produção e reprodução, trabalho doméstico e outras formas de trabalho (Kergoat, 2018), considerando o caráter psicossocial do ato de trabalhar e questionando as visões de trabalho hegemônicas (Ribeiro et al., 2017).

Cabe destacar que trajetórias de trabalho pouco valorizadas socialmente podem contribuir para a construção, nas pessoas, de sentimentos de autodesvalorização. Nesse sentido, é importante ter em vista que o trabalho doméstico e de cuidado, remunerados ou não, assim como muitos trabalhos majoritariamente informais, são atravessados por discursos depreciativos e, muitas vezes, têm seu

papel social invisibilizado. Valendo-se de um olhar interseccional e que leve em conta a diversidade das formas de trabalho no Brasil (bem como a precariedade que acompanha muitas delas), é possível discutir trabalhos que muitas vezes não são vistos como trabalho, em que a ótica da qualidade escamoteia o fato de se tratarem de habilidades desenvolvidas a partir de um treinamento informal. Cuidar da limpeza e da organização de uma casa, cuidar de crianças ou pessoas que dependem de cuidado, selecionar, comprar e preparar alimentos (para venda ou para o próprio consumo) são algumas atividades comumente vistas como vocações femininas, mas que demandam saberes e práticas diversos. Esses conhecimentos não são certificados por um diploma e tendem a receber pouca valorização no mercado de trabalho, mas são fundamentais para o entendimento das trajetórias pessoais e mesmo da vida comunitária.

Essa perspectiva não implica romantizar a precariedade e a divisão sexual do trabalho, mas reconhecer que construir estratégias de enfrentamento demanda encarar essas formas de trabalho de frente, como parte do mundo do trabalho e, por conseguinte, das trajetórias de um contingente expressivo da população. Deste modo, abre-se espaço para explorar as relações de poder que sustentam o fato de que a uma parcela da população são destinados os trabalhos mais precarizados, o que é mais incisivo para as mulheres negras. A partir daí, é possível pensar novas formas de prática e política.

Nesse cenário, atentar para as diferentes experiências e leituras de mundo das pessoas que buscam Orientação Profissional e de Carreira se revela fundamental. Entretanto, cabe marcar um outro ingrediente igualmente importante para uma prática focada no combate às desigualdades: favorecer a construção de leituras críticas das realidades macro e microsocial, questionando visões individualistas das trajetórias de trabalho pessoais. Estas visões contribuem para a culpabilização ao centrar unicamente nas pessoas a responsabilidade para lidar com um mundo de trabalho instável, desprotegido e desigual.

Assim, defende-se que a atuação profissional é mais potente quando contribui para a construção de espaços em que a consciência crítica do papel das estruturas sociais se articule com ações concretas de enfrentamento a este cenário (Freire, 2019). Esta consciência demanda uma compreensão interseccional, uma vez que gênero, classe e raça são fundamentais para a leitura das manifestações concretas da opressão na vida cotidiana das pessoas.

Pautada nestes princípios, a Orientação Profissional e de Carreira deve questionar o ajustamento e a adaptação ao *status quo*, desafiando e problematizando as injustiças, identificando e nomeando as opressões e relações de poder que estão em jogo no mundo do trabalho e no contexto educacional. Este olhar possibilita novas leituras das experiências pessoais, contribuindo para um entendimento mais aprofundado das vivências de precariedade e opressão, diminuindo a culpabilização individual a partir da compreensão dos aspectos pessoais, sociais e estruturais envolvidos nestes fenômenos.

Considerações finais

A fim de ampliar o público atendido e dar conta de explorar e compreender, com profundidade, as demandas trazidas por pessoas que pertencem a grupos oprimidos, a Orientação Profissional e de Carreira precisa atentar para os discursos dominantes no que diz respeito ao mundo do trabalho, abrindo espaço para a valorização –e mesmo a emergência– de narrativas e práticas que são invisibilizadas ou pouco valorizadas em uma sociedade que privilegia certas formas de trabalho em detrimento de outras.

Levando estes fatores em consideração, o processo Orientação Profissional e de Carreira se beneficia de uma escuta atenta à forma como as pessoas experienciam suas trajetórias e como introjetam, ou não, os discursos hegemônicos a respeito do valor das diferentes formas de trabalho. O espaço da Orientação pode ser rico para o questionamento e a leitura crítica dos fenômenos sociais,

contribuindo para que escolhas e projetos sejam construídos de forma autônoma e consciente.

Esta compreensão possibilita a crítica à individualização dos problemas enfrentados pelas pessoas, permitindo que se dirija o olhar aos fenômenos que ocorrem no mundo do trabalho e que se articulam com estes problemas. Caso esteja desatenta a estas questões, a Orientação Profissional e de Carreira pode acabar contribuindo para naturalizar e legitimar situações de exploração e sofrimento.

Nesse sentido, o trabalho passa pela formação crítica dos/as próprios/as profissionais da área. Sugere-se inclusão, nas disciplinas e cursos de formação de orientadores/as profissionais, de discussões e estudos voltados não apenas para o mercado de trabalho e suas demandas, mas para a compreensão da constituição do mundo do trabalho, suas desigualdades estruturais e seus efeitos nas vidas das pessoas e em suas subjetividades. Assim, é possível contemplar não apenas o trabalho enquanto emprego, mas o trabalho informal, o trabalho precário e o trabalho doméstico, com atenção às questões de gênero, classe e raça envolvidas.

A formação crítica contribui para que os/as profissionais possam, em suas atuações nos mais diversos espaços e com públicos os mais variados, atuar na direção da desconstrução e desnaturalização de preconceitos e estereótipos. Para além disso, cabe destacar a necessidade de trabalhos formativos com mães, pais e docentes acerca das questões relativas a gênero, classe e raça, bem como das implicações de se agir de acordo com preconceitos e estereótipos na educação de crianças e jovens.

Por fim, a Orientação Profissional e de Carreira deve buscar a construção de projetos políticos que permitam torná-la acessível a mais pessoas. Estes projetos devem ser críticos às configurações desiguais do mundo do trabalho, agravadas quando compreendidas a partir de um olhar interseccional.

Sugestões de leitura básica

- Bendassoli, P. F., & Coelho-Lima, F. (2015). Psicologia e trabalho informal: A perspectiva dos processos de significação. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 283-293. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p383>
- Biroli, F., & Miguel, L. F. (2015). Gênero, raça, classe: Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, 20(2), 27-55. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>
- Costa, M. (2010). Trabalho informal: Um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira. *Caderno CRH*, 23(58), 171-190. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792010000100011>
- Ribeiro, M. A., Figueiredo, P. M., & Almeida, M. C. C. G. (2021). Desafios contemporâneos da orientação profissional e de carreira (OPC): A interseccionalidade como estratégia compreensiva. *Psicologia Argumento*, 39(103), 98-122. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.39.103.AO05>
- Ribeiro, M. A., & Ribeiro, J. F. M. (2019). Aconselhamento life design para trabalhadores/as informais adultos. In M. A. Ribeiro, M. A. P. Teixeira, & M. E. Duarte (Orgs.), *Life design: Um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira* (pp. 109-133). Vetor.

Referências

- Almeida, M. C. C. G. (2020). *Especificidades nas demandas de mulheres por Orientação Profissional e de Carreira (OPC): Uma abordagem socioconstrucionista*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Antunes, R. (2011). Os modos de ser da informalidade: Rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? *Serviço*

- Social & Sociedade*, 107, 405-419. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002>
- Bendassoli, P. F., & Coelho-Lima, F. (2015). Psicologia e trabalho informal: A perspectiva dos processos de significação. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 283-293. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p383>
- Biroli, F. (2018). *Gênero e desigualdades*. São Paulo: Boitempo.
- Biroli, F., & Miguel, L. F. (2015). Gênero, raça, classe: Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, 20(2), 27-55. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K., & Duffy, R. (2019). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *Career Development Quarterly*, 67(3), 236-254. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193> <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: A abordagem sócio-histórica*. Cortez.
- Bohoslavsky, R. (1983). *Vocacional: Teoria, técnica e ideologia*. Cortez.
- Costa, M. (2010). Trabalho informal: Um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira. *Caderno CRH*, 23(58), 171-190. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792010000100011>
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127- 148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Figueiredo, P. M. (2016). *O cotidiano de trabalho de vendedoras e vendedores ambulantes da rua Teodoro Sampaio na cidade de São Paulo: Rotina, inventividade e múltiplas redes de sociabilidade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. 71a ed. Paz e Terra.
- Gonzales, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, reflexões e diálogos*. Zahar.

- Hirata H. (2015). Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: Divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa, *Friedrich Ebert Stiftung*, 7, 1-20.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2008) Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França e Japão. In A. Costa, B. Sorj, C. Bruschini, & H. Hirata. (Orgs.), *Mercado de trabalho e gênero: Comparações internacionais*. FGV.
- Hooley, T., & Sultana, R. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 2-11. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3601>
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59-66. <https://doi.org/10.20856/jnicec.4709>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*.
- International Labour Organization. (2020). World employment and social outlook: Trends 2020. https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2020/WCMS_734455/lang--en/index.htm https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2020/WCMS_734455/lang--en/index.htm
- Kergoat, D. (2018). *Lutar, dizem elas...* SOS Corpo.
- Machado, L. A. (2002). Da informalidade à empregabilidade: Reorganizando a denominação do mundo do trabalho. *Caderno CRH*, 37, 81-109. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v15i37.18603>
- Navarro, V. L., Maciel, R. H., & Matos, T. G. R. (2017). A questão do trabalho no Brasil: Uma perspectiva histórica a partir do desenvolvimento industrial. In M. C. Coutinho, M. H. Bernardo, & L. Sato (Orgs.), *Psicologia social e do trabalho* (pp. 25-48). Vozes.
- Noronha, E. (2003). "Informal", ilegal, injusto: Percepções do mercado de trabalho no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(53), 111-129. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000300007>

- Pinheiro, L. S., Lima, A. T., Jr., Fontoura, N. O., & Silva, R. (2016). *Mulheres e trabalho: Breve análise do período 2004-2014*. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6524/1/Nota_n24_Mulheres_trabalho.pdf
- Proni, M. W., & Gomes, D. C. (2015). Precariedade ocupacional: Uma questão de gênero e raça. *Estudos Avançados*, 29(85), 137-151. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500010>
- Rascován, S. E. (2017). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados: Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Noveduc.
- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Juruá.
- Ribeiro, M. A., Figueiredo, P. M., & Almeida, M. C. C. G. (2021). Desafios contemporâneos da orientação profissional e de carreira (OPC): a interseccionalidade como estratégia compreensiva. *Psicologia Argumento*, 39(103), 98-122. <https://doi.org/10.7213/psicol..argum.39.103.AO05>
- Ribeiro, M. A.; & Fonçatti, G. O. S. (2017). The gap between theory and context as a generator of social injustice: Seeking to confront social inequality in Brazil through career guidance. In T. Hooley, R. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 193-208). Routledge.
- Ribeiro, M. A., Oliveira, F., Bernardo, M. H., & Navarro, V. L. (2017). Práticas em psicologia social do trabalho: Pesquisa e intervenção. In M. C. Coutinho, M. H. Bernardo, & L. Sato (Orgs.), *Psicologia social e do trabalho* (pp.103-126). Vozes.
- Ribeiro, M. A., & Ribeiro, J. F. M. (2019). Aconselhamento life design para trabalhadores/as informais adultos. In M. A. Ribeiro, M. A. P. Teixeira, & M. E. Duarte (Orgs.). *Life design: Um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira* (pp. 109-133). Vetor.
- Ribeiro, M. A., Uvaldo, M. C. C., Silva, F. F. (2016). Impact of gender relations on the narrative patterns of working identity constructions: A case study with Brazilian urban workers. *Journal of Counsellogy*, 5, 237-256.

- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425–433. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.4.425>
- Sato, L. (2011). Psicologia e trabalho: Focalizando as “profissões ignoradas”. In B. Medrado, & W. Galindo (Orgs.), *Psicologia social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO* (pp. 233-249). ABRAPSO.
- Silva, F. F. (2010). *Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: Subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Spink, P. K. (2009). Micro cadeias produtivas e nanoeconomia: Repensando o trabalho decente. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 12(2), 227-241. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p227-241>
- Sultana, R. (2022). Four ‘dirty words’ in career guidance: From common sense to good sense. *International Journal for Education and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>

CAPÍTULO 22

DIFERENÇAS E DESIGUALDADES DE CLASSE, GÊNERO E SEXUALIDADE: ARTICULAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CARREIRA

(Eduardo Name Risk e Vitor Hugo de Oliveira)

Highlights

- Desigualdades estruturais relacionadas à condição de classe, às relações de gênero e à sexualidade constituem aspectos conjunturais que devem ser considerados nos processos de escolha profissional, de construção da carreira e ao longo da trajetória de trabalho.
- O volume e a composição do capital econômico, cultural, escolar e social podem distinguir as expectativas profissionais e de carreira de cada classe social e suas frações, além das estratégias educacionais empregadas pelos pais.
- Além de variáveis individuais, as investigações e práticas relacionadas à escolha e à construção da carreira devem considerar os empecilhos/barreiras que constroem as mulheres e a população LGBTQIA+ no ingresso/permanência em cursos de graduação, pós-graduação e no mercado de trabalho.

Introdução

A construção da carreira compreende fatores sociais, culturais e históricos subjetivados pelas identificações construídas ao longo do desenvolvimento. Esse processo articula-se com a posição social ocupada por cada fração de classe e com diferenças ligadas às relações de gênero, raciais, étnicas, à sexualidade, à religião, dentre outras. O presente capítulo tem por objetivo discutir o processo de escolha profissional e de construção da carreira e sua articulação com as categorias: classe social, gênero e sexualidade.

Esta discussão fundamenta-se no conceito de articulação, proposto por Costa (2019), para quem diferenças entre homens e mulheres, brancos e negros, por exemplo, amparam-se em desigualdades estruturadas social e historicamente. Diferenças relacionadas ao gênero, à raça, à etnia, dentre outras, manifestam posições no conjunto de relações sociais hierárquicas, estruturadas por desigualdades sociais, que os movimentos sociais buscam remover, segundo Costa.

O conceito de articulação evidencia de que modo diferenças de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religiosidade, articulam-se/imbricam-se com desigualdades estruturadas pela classe social. Quando determinada categoria/diferença clama por igualdade de oportunidades, garantia de direitos, políticas afirmativas, posiciona-se a partir de sua condição de classe (Costa, 2019). O processo de escolha profissional e de construção da carreira, do ponto de vista histórico, social e cultural, está articulado/imbricado com as diferenças e desigualdades mencionadas acima conforme será apresentado ao longo do presente capítulo.

Serão discutidos como aspectos estruturais relacionados à condição de classe, às relações de gênero e à sexualidade são contingentes à construção da carreira e à trajetória de trabalho. Estas questões têm sido discutidas por teóricos e orientadores profissionais, não se pretende encerrá-las, muito pelo contrário, o presente capítulo tenciona apenas evidenciá-las a fim de apresentar

aspectos conjunturais que devem ser considerados nos processos de escolha profissional, de construção da carreira e ao longo da trajetória de trabalho.

O capítulo está organizado conforme as seguintes seções: (a) *classe social, trabalho e carreira*: discute-se como a condição de classe afeta a socialização familiar e escolar e, por conseguinte, as oportunidades e/ou obstáculos à construção da carreira e à trajetória de trabalho; (b) *desigualdade de gênero, trabalho e carreira*: discute-se como as hierarquias e desigualdades de gênero condicionam obstáculos ao processo de construção da carreira e à garantia de emprego pleno e de qualidade às mulheres; e (c) *orientação sexual, identidade de gênero, trabalho e carreira*: discute-se como variáveis relacionadas à sexualidade podem condicionar obstáculos ao processo de construção da carreira e à garantia de emprego pleno para a população LGBTQIA+.

Classe social, trabalho e carreira

No Brasil, nos últimos 25 anos, o acesso ao ensino superior foi ampliado. Além das políticas de ação afirmativa para negros, indígenas e para egressos do ensino fundamental e médio cursado em instituições públicas, iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) possibilitaram que estudantes de baixa renda fossem os primeiros de suas famílias a ingressar em curso superior.

Para a Sociologia da Educação, com base no referencial de Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 1998c, 2007), o processo de escolha profissional compreende fatores macrossociais e pessoais à luz do conceito de reprodução social que será explicado adiante.

Do ponto de vista macrossocial, Nogueira (2013) descreve os seguintes condicionantes: (a) fração de classe ocupada pelo indivíduo conforme volume e composição do capital econômico, cultural e social, (b) oportunidades propiciadas pela instituição de

ensino superior (prestígio dos cursos e instituições, período de aulas, custos/mensalidades, grau de concorrência para ingresso no curso superior/vestibular), (c) condições do mercado de trabalho (característica das profissões, prestígio social, salário/rentabilidade auferida pelo diploma e pela profissão escolhida).

Do ponto de vista pessoal, Nogueira (2013) descreve os seguintes condicionantes: (a) estilo de vida e preferências do indivíduo a respeito de determinadas áreas do conhecimento e campos profissionais, (b) projetos de vida/expectativas viáveis a respeito da rentabilidade financeira, prestígio, estabilidade e sociabilidade relacionadas ao curso e à profissão, (c) percepções a respeito de suas próprias habilidades sociais e inteligência, (d) informações seguras sobre a organização do ensino superior, cursos e profissões.

Os fatores macrossociais e pessoais estão imbricados, segundo Nogueira (2013), “pesquisas indicam a existência de uma forte correlação entre a posição e trajetória social e escolar dos candidatos e o tipo de curso superior escolhido, o desafio passa a ser compreender como essa correlação se constrói socialmente” (p. 14). O presente estudo não pretende responder a esta questão, discute-se apenas como a classe social está implicada na construção da carreira e na trajetória de trabalho à luz do referencial bourdieusiano.

Neste capítulo, o conceito de classe social fundamenta-se nos pressupostos de Bourdieu (2007), para quem a diferenciação entre classes depende da posição hierárquica que determinada fração ocupa no espaço das posições sociais, segundo o montante de capital econômico, cultural, escolar e social detido. Cada classe social expressa determinado estilo de vida, detém certo nível de renda e propriedades (capital econômico), alcança determinado nível de escolaridade, agencia recursos para apreensão da cultura erudita (capital escolar e capital cultural), e interioriza princípios específicos da realidade em que vive (valores e visão de mundo – *habitus*). Deste modo, as diferentes classes e suas respectivas frações

se diferenciam umas das outras, tanto material quanto simbolicamente, com base em estilos de vida específicos.

A reprodução social consiste nas estratégias que as famílias empregam com intuito de garantir a sobrevivência e manutenção das novas gerações, além dos recursos empregados para manter ou elevar sua posição no espaço social. Dentre elas, podem-se citar as estratégias matrimoniais, educativas, de sucessão, de fecundidade, havendo diferenças qualitativas no modo como cada fração de classe as emprega, conforme garante sua manutenção ou ascensão no espaço das posições sociais (Bourdieu, 1998a). Às referidas estratégias somam-se expectativas construídas pelo estudante de ensino superior e por seus pais ao longo da infância e da adolescência em virtude da importância da família no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, educacional e profissional dos filhos (Borges, 2018).

A escola frequentemente requer de seus alunos a aquisição prévia dos modos de percepção, códigos linguísticos e de recursos típicos das frações de classe ricas em capital cultural, para que possa transmitir seus conhecimentos. Estas condições podem levar à exclusão daqueles que não detêm os referidos recursos e que acabam por evadir do sistema escolar ou por auferir diplomas desvalorizados (Bourdieu, 1998c). Parte do montante de capital escolar depende do capital cultural incorporado a partir da socialização familiar: a instituição escolar, ao avaliar o aprendizado, requisita do estudante recursos e códigos próprios das frações de classe ricas em capital cultural. A escola pode agravar e reproduzir diferenças de classe ao avaliar o desempenho dos estudantes apenas a partir do viés meritocrático em vez de propiciar condições para aperfeiçoamento do montante de seu capital cultural, por exemplo.

Esta constatação pode ser evidenciada com base em estudo documentado por Borges (2018) a partir de dados secundários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dos 39 cursos esquadriados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aqueles cujo

diploma auferir menor prestígio e menor rentabilidade tendem a ser ocupados por estudantes de renda mais baixa, ao passo que aqueles cujo diploma auferir maior prestígio e maior retorno financeiro tendem a ser ocupados por estudantes provenientes de famílias de renda média e alta. Os cursos de licenciatura, por exemplo, tendem a receber estudantes de renda mais baixa, “isso não significa que a seleção para essas carreiras seja menos severa, mas que a concorrência nessas áreas é diferente e não ocorre a presença nem das elites educacionais nem da parte mais competitiva dos candidatos mais pobres” (Borges, 2018, p. 504).

O volume e a composição do capital econômico, cultural, escolar e social podem, assim, distinguir as expectativas profissionais e de carreira de cada classe social e suas frações, além das estratégias educacionais empregadas pelos pais.

As frações das classes médias ricas em capital cultural e com menor volume de bens/patrimônio econômico investem com vigor na escolarização dos filhos, visto que o diploma escolar/universitário é a garantia de sua manutenção e/ou ascensão social. Neste caso, os pais visam a que seus filhos alcancem carreiras mais longas e de prestígio, sendo a matrícula no ensino superior valorizada e praticamente “obrigatória” (Bourdieu, 1998a).

As frações das classes médias ricas em patrimônio econômico detêm estratégias para manutenção e transmissão dos bens. Assim, podem investir com menor peso na escolarização dos filhos, pois não dependem apenas do diploma escolar/universitário para gozar de prestígio social. Entre esses jovens, o ingresso em curso superior relacionado ao universo empresarial propicia ampla formação sendo que seu diploma legitima simbolicamente o capital econômico herdado (Bourdieu, 1998b). Portanto, a partir da socialização familiar, escolar e social, além dos fatores apresentados por Nogueira (2013), a criança e o adolescente constroem suas escolhas profissionais e de carreira inseridos em determinada estrutura social e simbólica (Oliveira et al., 2010).

Este panorama deve ser considerado em práticas e intervenções em processos de escolha profissional e construção da carreira inclusive no contexto educacional. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação (MEC, 2018), “documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 7), indica a importância da escola promover a educação integral do jovens, ao longo do Ensino Médio, a partir da difusão de conhecimentos, valores e representações que fundamentarão sua trajetória social e pessoal. O projeto de vida perfaz as aspirações e expectativas dos jovens em relação à sua trajetória a partir da construção de sua identidade conforme seu contexto social, histórico e cultural.

A construção do projeto de vida no contexto escolar deve propiciar oportunidade para que o jovem reflita sobre suas aspirações e expectativas a respeito de trabalho, profissão e carreira. No entanto, jovens com menor nível de capital (econômico, social, educacional e cultural) apresentam maiores níveis de incerteza, desamparo social e carência de recursos pessoais, familiares e sociais que poderiam facilitar o processo de escolha e construção da carreira. As intervenções no âmbito de educação, trabalho e carreira, embora primem por favorecer maiores níveis de flexibilidade e adaptação do indivíduo, devem considerar a importância do Estado investir em políticas de diminuição da desigualdade social e na promoção de políticas de mobilidade e ascensão social (Oliveira & Melo-Silva, 2020).

As estratégias de reprodução social, empregadas por cada classe social e suas respectivas frações, somam-se às desigualdades de gênero presentes no processo de escolha e construção da carreira ao longo da trajetória de trabalho das mulheres, tema que será discutido na seção seguinte.

Desigualdade de gênero, trabalho e carreira

O conceito de gênero pode ser útil à orientação profissional a fim de evidenciar o caráter histórico, social e cultural das representações relacionadas ao sexo e seus empecilhos no processo de construção da carreira e da escolha profissional. Embora a expressão gênero tenha se popularizado, no âmbito científico, acadêmico e profissional são comuns confusões a respeito dela. A seguir, pretende-se sinteticamente apresentar o campo dos estudos de gênero, além de sugestões de como considerar estas questões em processos de escolha profissional e orientação de carreira.

A partir das teorias formuladas pelas feministas anglo-saxãs, em meados dos anos 1970/1980, a expressão *gender* (gênero) passou a ter um sentido diferente de *sex* (sexo anatômico / sexo biológico) a fim de evidenciar a presença de fatores sociais, culturais e históricos nas representações a respeito das diferenças biológicas relacionadas ao sexo (Louro, 2011). Isto não significa negar que o gênero seja constituído com base na biologia, nos corpos sexuados, mas enfatizar a “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (p. 26).

No senso comum, acredita-se que as diferenças entre os gêneros são resultado do sexo biológico, portanto, seriam universais e imutáveis. Por motivos de ordem social e histórica, valores e representações normativas do que é *ser homem* e do que é *ser mulher* são difundidas por instituições sociais como a família, a escola, as religiões etc. Neste conjunto de representações vigoram estereótipos a respeito de profissões/ocupações consideradas “femininas” e “masculinas” que ainda hoje repercutem nas decisões das pessoas e na prática da orientação profissional e de carreira.

As diferenças e a desigualdade de gênero entre homens e mulheres têm sido objeto de estudos e intervenções no plano da orientação profissional e de carreira. No entanto, parte destas teorias segue fundamentada na dualidade feminino *versus* masculino, orientando a mulher para profissões associadas ao cuidado e à maternidade. O conceito de papel social/papel de vida,

comum a algumas destas teorias, reproduz a desigualdade de gênero, ao restringir os papéis familiares, domésticos e de cuidado à mulher e os papéis profissionais aos homens (Saavedra, 2013).

A consolidação da categoria gênero como importante eixo de análise, a partir da década de 1990, em diferentes disciplinas das Ciências Humanas, articula-se às conquistas do próprio movimento feminista. A segunda onda do movimento feminista, ao longo das décadas de 1960 e 1970, questionou o privilégio masculino no cotidiano com a subalternização de mulheres, gays, dentre outros grupos. A partir da expressão “o privado é político”, as feministas apontaram a existência de relações de poder no âmbito privado: pautaram a presença de hierarquias e privilégios masculinos no âmbito da família, da sexualidade, do trabalho doméstico e do trabalho remunerado. O movimento feminista propôs-se, também, a desnaturalizar privilégios que os homens obtêm na esfera privada e pública, além de denunciar o controle moral que forças sociais ainda hoje sustentam em relação ao prazer sexual feminino, limitando a possibilidade de escolhas de parceiros(as) e as formas de relacionamento sempre vinculadas às expectativas de matrimônio (Balieiro & Risk, 2014).

Inicialmente, os estudos de gênero restringiram-se a analisar a história das mulheres e das suas condições sociais de vida. No entanto, atualmente, investigam os processos de construção da feminilidade, da masculinidade e de suas formas intersticiais. Embora haja elementos comuns, não há padrão único de masculinidade ou de feminilidade, pois a constituição do gênero é interseccionada por categorias como classe, raça, etnia, sexualidade, dentre outros fatores. O conceito de gênero não se restringe à concepção de que a feminilidade e a masculinidade são sempre compostas por padrões demarcados, pois há pessoas que apresentam ambiguidades entre estas fronteiras, por exemplo, pessoas transexuais, pessoas não binárias, dentre outras.

Gênero não é precisamente a posse/propriedade ou a característica constitutiva de alguém. No entanto, a partir do gênero, decorre a normalização e a produção do masculino e do

feminino em simultaneidade com formas intersticiais, corporais e performativas por ele manifestadas. O gênero não se restringe ao masculino e ao feminino, embora seja naturalizado nessas acepções, pois há transições, intervalos e clivagens entre esses polos, representadas, por exemplo, pelas pessoas *trans*. As relações de gênero e a sexualidade são reguladas por normas que constroem os corpos ao mesmo tempo em que os regulam e os produzem (Butler, 2014).

Nos países industrializados, embora as mulheres apresentem maior nível de escolaridade quando comparadas aos homens, as desigualdades no âmbito da divisão sexual do trabalho doméstico, da representação política em funções executivas/legislativas e da hierarquia profissional permanecem (Hirata, 2018). Os estudos de gênero, dentre outros temas, discutem a situação de opressão a que muitas mulheres ainda hoje estão submetidas na vida privada (quando vítimas de violência psicológica, moral, patrimonial, sexual e física, por exemplo) e na vida pública (assédio moral e sexual no ambiente de trabalho, por exemplo), além das barreiras enfrentadas por este grupo no processo de construção da carreira.

Por exemplo, em virtude da pandemia da covid-19, doença provocada pelo vírus Sars-CoV-2, nota técnica da Organização Internacional do Trabalho (2022) destaca que, na América Latina e no Caribe, no segundo trimestre de 2020, as mulheres perderam 23,6 milhões de postos de trabalho. No final de 2021, 4,2 milhões de postos ainda não haviam sido novamente ocupados. No entanto, no caso dos homens, os 26 milhões de postos perdidos foram praticamente recuperados na mesma época. A fim de mitigar esta desigualdade, a referida nota técnica recomenda que a igualdade de gênero deve ser considerada pelas estratégias e políticas implementadas durante e após a pandemia. É necessário propiciar condições para que as mulheres aperfeiçoem seus conhecimentos, competências e habilidades para ingressar na economia digital, assim como investir em políticas que garantam emprego pleno e de qualidade para este grupo (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2022).

A essas estatísticas podem ser acrescidas as situações adversas a que as mulheres foram submetidas durante a pandemia da covid-19: (a) acentuação da carga de trabalho em virtude da tripla jornada (trabalho remunerado, trabalho doméstico não assalariado – limpar, lavar, passar roupa, dentre outras tarefas relacionadas à manutenção da casa e do grupo familiar –, cuidados com crianças, jovens, idosos, etc.); (b) em 2020, 85% do contingente de profissionais de enfermagem eram mulheres, portanto, diretamente envolvidas no enfrentamento da pandemia; (c) além do aumento significativo de denúncias de violência doméstica em vários estados brasileiros (Nogueira, 2021).

Estas condições estruturam e limitam a construção da carreira e trajetória de trabalho das mulheres. Por exemplo, estudo analisou diferença por gênero em cursos presenciais, no período de 2000-2017, no ensino superior brasileiro. Cursos revestidos de prestígio social e cujo diploma auferir altos salários continuam sendo ocupados predominantemente por homens. Embora tenha havido diminuição da diferença por gênero em cursos como Engenharia Civil e Pedagogia, projeções apontam que a igualdade de gênero nestas áreas deverá ocorrer apenas nas últimas décadas do século XXI. A literatura evidencia que mesmo em postos de trabalho ocupados predominantemente por mulheres, as desigualdades de gênero persistem e apresentam obstáculos para progressão na carreira. A consolidação da equidade de gênero no mercado de trabalho depende da mitigação de estereótipos de gênero que se refletem na escolha e na construção da carreira (Pessoa et al., 2021). Além dos interesses, aptidões e características de personalidade, as investigações e práticas relacionadas à escolha e à construção da carreira devem considerar os empecilhos/barreiras que constroem as mulheres no ingresso/permanência em curso de graduação, pós-graduação e no mercado de trabalho.

Gênero compõe barreira que “limita a liberdade de escolha dos jovens, em termos escolares e profissionais, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo da vida” (p. 261). Além das variáveis pessoais (interesses, aptidões, personalidade) e

ambientais (natureza das profissões/ocupações), as práticas em orientação profissional devem considerar como fatores contextuais (desigualdade de gênero, orientação sexual, dentre outros) influenciam o processo de escolha da carreira, além de apoiar o cliente na organização de estratégias que mitiguem essas barreiras (Pinto et al., 2015).

A desigualdade de gênero afeta as aspirações/expectativas relacionadas à escolha da carreira das jovens adolescentes e das mulheres no âmbito: (a) dos interesses e das crenças de autoeficácia, (b) das expectativas relacionadas à gestão da profissão em carreiras predominantemente ocupadas por homens, (c) da antecipação de barreiras no ingresso e no desenvolvimento profissional em áreas ocupadas predominantemente por homens. Em termos práticos, os profissionais da área de orientação profissional devem estar atentos às barreiras relacionadas à desigualdade de gênero no processo de escolha da carreira, além de pautar esta questão em programas de orientação de carreira (Pinto et al., 2015).

Além da desigualdade de gênero, diferenças quanto à identidade de gênero e à orientação sexual devem ser consideradas nos processos de escolha e construção da carreira conforme será apresentado a seguir.

Orientação sexual, identidade de gênero, trabalho e carreira

Os componentes relacionados às manifestações da sexualidade, como a orientação sexual e a identidade de gênero, foram compreendidos por muito tempo como determinados pela biologia. Assim, sexo, gênero e desejo sexual seriam dimensões correspondentes e expressões diretas das necessidades reprodutivas. Segundo Louro (2000), a naturalização da sexualidade torna esses fenômenos supostamente estáveis e universais e recalca seus aspectos históricos, culturais e políticos.

A sexualidade humana refere-se ao uso do corpo, especificamente, das genitálias, embora não exclusivamente destas, para obtenção de prazer físico e mental que tem como ápice o orgasmo (Lhomond, 2009). Para a autora, “de maneira mais ampla, a sexualidade pode ser definida como a construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades” (p. 231).

A sexualidade corresponde “a aspecto fundamental da vida humana que entrelaça diferentes dimensões igualmente complexas tais como: sexo, identidade, gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade, direitos sexuais e reprodutivos” (Alexandre et al., 2022, p. 99). A partir de amplo espectro de experiências corporais, cada época e sociedade define sentidos e discursos sobre as experiências sexuais organizados a partir de determinado arranjo de poderes.

É nesse sentido que se pode conceber, com Foucault (1977), determinada história da sexualidade, definida como dispositivo histórico, ou seja, uma rede heterogênea que interliga discursos e enunciados políticos, científicos, jurídicos, morais, com instituições e organizações arquitetônicas. Nesse sentido, há diferentes formas sociais para codificar e normatizar os modos de conceber e vivenciar o corpo (de si e do outro), expressar desejos e prazeres (Louro, 2014).

As forças sociais não atuam de modo unicamente restritivo, como limitadoras do impulso natural, elas criam positivamente as condições de manifestação e de vivência da sexualidade. Ou seja, não se trata do estabelecimento de papéis sociais que devem ser adotados por cada indivíduo, as complexas conjunturas de saberes e poderes conformam identidades sociais (étnicas, raciais, de classe), sexuais e de gênero (Weeks, 2000). Hall (2004) demonstra a importância do conceito de identidade na compreensão da experiência social contemporânea. As mudanças sociais do capitalismo tardio levaram à desestabilização da identidade, tal como compreendida na modernidade, como sentido que garantia a

coerência e estabilidade da representação de si. O eu passa a ser vivido como transitório, mutável, essa perda de estabilidade acompanha o desenvolvimento de concepções que desvelam os processos constitutivos atrelados às questões de classe, gênero, etnia, raça e sexualidade. Segundo Rolnik (1997), a sociedade neoliberal leva à desestabilização intensa das identidades, mas paradoxalmente persiste na manutenção da referência identitária, tratando a sexualidade como uma verdade essencial subjetiva.

Segundo Foucault (1977), o dispositivo da sexualidade coaduna com a estrutura disciplinar da sociedade moderna, na constituição de um conjunto de saberes que visam classificar as manifestações da sexualidade, em termos de ações, identidades e comunidades, enquadrando-as no campo da normalidade (que descreve a verdade da sexualidade e do corpo) ou da anormalidade.

Ao constituir um saber sobre o sexo, parte-se de ponto de vista masculino, cisgênero e heterossexual como eixo norteador da compreensão da sexualidade. Esta prioridade discursiva constitui os conceitos de heteronormatividade (Warner, 1993) e de cismatividade (Goldberg & Beemyn, 2021). Estes conceitos partem do dispositivo da sexualidade que naturaliza a heterossexualidade, tornando-a uma forma de expressão compulsória, já que relega à categoria de perversão outras formas de manifestação do desejo, sobretudo a homossexualidade.

A normatização da sexualidade encontra-se em estreita relação com as questões de gênero. Por exemplo, pode-se compreender as manifestações homofóbicas, segundo Louro (2014), como uma manifestação do terror de não ser considerado como membro autêntico de determinado gênero, ao se identificar um excesso de feminilidade em homens gays ou de masculinidade em mulheres lésbicas.

A heteronormatividade discursiva apresenta-se inclusive em teorias sobre a construção da carreira. Segundo Rocha-de-Oliveira e Fraga (2021), geralmente esses estudos priorizam o perfil de trabalhadores homens, cisgêneros, brancos e heterossexuais. Na

literatura nacional, segundo revisão da literatura, há poucos estudos sobre a intersecção entre orientação profissional e sexualidade. A maioria desses dedicam-se às questões de gênero e homofobia no ambiente de trabalho (Victuri et al., 2022) ou visam compreender processos de “ajustamento” dos indivíduos a fim de se adequarem ao padrão esperado pelo mercado. Pode-se dizer em relação à construção da carreira que a sexualidade – tal como a classe social e o gênero (Rocha-de-Oliveira & Fraga, 2021) – são categorias que podem restringir oportunidades de ascensão social, condição que influencia os processos de construção da carreira.

A reprodução de valores e discursos heterossexistas, um dos efeitos da heteronormatividade, implica presença de discriminação homofóbica no ambiente de trabalho, inclusive entre gays (Souza & Pereira, 2013). A discriminação está presente desde a significativa diferença salarial entre pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de identidade de gênero ou de orientação sexual) e heterossexuais cisgêneros até mecanismos sutis e geralmente informais. Por exemplo, no ambiente de trabalho, por meio do humor e do escárnio, pode-se naturalizar o discurso homofóbico (Pompeu & Souza, 2019) de modo a reiterar discursos presentes nas mídias digitais, no cinema, nas telenovelas, dentre outros dispositivos (Risk & Santos, 2019).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) destaca que, nas últimas duas décadas, mudanças no mercado de trabalho e na estrutura social tornaram mais visíveis grupos sociais estigmatizados, colocando em pauta os processos de exclusão. No ambiente de trabalho, a expressão das diversas identidades socialmente discriminadas, incluindo a população LGBTQIA+, se depara com a falta de repertório para lidar com a presença das diferentes identidades nas organizações (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2015).

No Brasil, situações institucionais e informais de rejeição, contestação ou omissão dos direitos da população LGBTQIA+ são comuns, por exemplo, a partir de manifestações de homofobia,

lesbofobia ou transfobia. A título de ilustração, episódios de constrangimento ou de restrição para essas pessoas expressarem livremente suas orientações sexuais e identidades de gênero são comuns no ambiente de trabalho. E, quando as orientações e identidades não normativas são conhecidas, muitas vezes tornam-se obstáculos para o reconhecimento das qualidades profissionais destas pessoas.

Os estereótipos de gênero e de sexualidade atribuem a determinadas carreiras aspectos de “virilidade/racionalidade” ou de “delicadeza/sensibilidade” que seriam considerados mais adequados a determinados gêneros e/ou orientações sexuais. Este processo aprofunda as vivências de discriminação em virtude da correspondência entre as expectativas sociais entre orientação sexual e identidade de gênero. As trajetórias de carreira são limitadas pelas vivências sexuais: os processos de recrutamento e seleção em diversas organizações, cujo treinamento sobre diferenças no âmbito da sexualidade e de gênero é escasso, cria barreiras de acesso ao emprego formal para pessoas cuja aparência e comportamento não se adequam ao padrão heteronormativo disseminado nas práticas do mercado de trabalho (OIT, 2015).

As circunstâncias anteriormente descritas intensificam-se no caso de pessoas transexuais. As principais barreiras sociais para alcançar trabalho formal, no caso de pessoas transexuais e travestis, relacionam-se aos processos de exclusão social e situações de preconceito tais como em relação ao uso do nome social, hostilidade e mesmo assédio sexual (Santos & Oliveira-Silva, 2021), de modo que parte das pessoas transexuais e travestis encontram-se no mercado de trabalho informal e precário. A dificuldade de reconhecimento de sua cidadania, as manifestações de preconceito, são relatos comuns por parte das pessoas transexuais sobre suas experiências no mercado de trabalho, além de restrições para ascensão na carreira e baixa valorização de suas atividades laborais, condição que prejudica a saúde mental e física deste grupo (Rondas & Machado, 2015).

Essas condições podem ser minoradas a partir de campanhas de conscientização, da denúncia e punição exemplar de manifestações discriminatórias, da promoção e inclusão de pessoas transexuais e travestis nas organizações, fatores considerados importantes para o desenvolvimento de políticas afirmativas para o desenvolvimento de carreira (OIT, 2015).

As expectativas que indivíduos LGBTQIA+ apresentam da homofobia institucionalizada, por exemplo, repercutem no constrangimento para expressar e assumir suas orientações sexuais e identidades de gênero em processos de recrutamento, seleção e desenvolvimento de carreira. Quando insistem ou não conseguem ocultar tais orientações e identidades, geralmente, passam a conviver com limitações para ascensão na carreira (Rocha-de-Oliveira & Fraga, 2021).

No que tange à articulação entre sexualidade, escolha profissional e construção da carreira, em síntese, no Brasil, há poucos estudos sobre como a heteronormatividade e a cisnormatividade impactam o processo de escolha profissional. Por exemplo, estudos poderiam investigar como condutas discriminatórias (institucionais e informais) no mercado e no ambiente de trabalho, prejudicam o acesso da população LGBTQIA+ ao emprego pleno e de qualidade. Ampliar estudos no âmbito da escolha profissional e da construção da carreira torna-se importante via para promover práticas e políticas que estimulem a identificação de condutas discriminatórias (institucionais e informais) no mercado de trabalho. Pode-se mencionar também a importância de ações afirmativas, principalmente direcionadas às pessoas transexuais e travestis, tendo em vista que, no Brasil, parte expressiva deste grupo encontra-se no mercado de trabalho informal e precário.

Conclusões

Desigualdades estruturais relacionadas à condição de classe, às relações de gênero e à sexualidade constituem aspectos conjunturais que devem ser considerados nos processos de escolha profissional, de construção da carreira e ao longo da trajetória de trabalho.

No que tange à classe social, o volume e a composição do capital econômico, cultural, escolar e social podem distinguir as expectativas profissionais e de carreira de cada classe social e suas respectivas frações, além das estratégias educacionais empregadas pelos pais. A partir da socialização familiar, escolar e social, a criança e o adolescente constroem suas escolhas profissionais e de carreira inseridos em determinada estrutura social. Estes condicionantes estão implicados na construção do projeto de vida por parte do jovem e devem ser discutidos nas práticas no âmbito da orientação profissional e de carreira no contexto organizacional, institucional e/ou clínico.

No plano da orientação profissional e de carreira, à luz das variáveis pessoais e ambientais que afetam o processo de escolha e construção da carreira, o orientador deve estar atento às limitações impingidas pela desigualdade de gênero a fim de esclarecê-las aos clientes e simultaneamente construir/organizar estratégias que lhes permitam enfrentá-las paulatinamente. No entanto, estas estratégias de enfrentamento, organizadas pessoalmente com apoio do profissional, precisam estar amparadas em programas e políticas públicas que garantam o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a igualdade salarial das mulheres em ocupações/profissões ainda hoje predominantemente ocupadas por homens.

O questionamento das referidas desigualdades e as ações para superá-las estão contemplados nas metas definidas pela Agenda 2030 da ONU. Os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) 4 (educação inclusiva, equitativa e de qualidade), 5 (igualdade de gênero) e 10 (redução de

desigualdades) apresentam metas contempladas direta ou indiretamente ao longo do presente capítulo.

Infelizmente, o Brasil, em 2022, retrocedeu na maioria das metas definidas pela Agenda 2030. Parte significativa desses retrocessos está ligada à falta de investimento público em educação e saúde, à adesão de parcela da população brasileira a pautas reacionárias, além da atuação de agentes públicos que contrapõem-se à discussão sobre gênero e diversidade sexual como temas transversais no currículo escolar (Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, 2022). Desde meados da década de 2010, no Brasil, há uma espécie de cruzada de cunho moralista-religioso contra os avanços na discussão sobre gênero e diversidade sexual (Risk & Santos, 2022) que afeta as oportunidades de acesso, permanência e garantia de direitos da população LGBTQIA+ no mercado de trabalho.

Estes constrangimentos aprofundam experiências de discriminação por parte da população LGBTQIA+ e impõem obstáculos à escolha da profissão, à construção da carreira e à trajetória de trabalho. No âmbito nacional, sugere-se que a área aprofunde a investigação sobre como variáveis relacionadas à identidade de gênero e à orientação sexual afetam a construção da carreira e a inserção no mercado de trabalho por parte da população LGBTQIA+. Sugere-se estabelecimento de agenda de pesquisa sobre como diferenças relacionadas à sexualidade e ao gênero articulam-se à desigualdade de classe no processo de escolha profissional e de construção da carreira. Os resultados destas investigações poderão contribuir para práticas que considerem estas diferenças e desigualdades na trajetória pessoal do público-alvo de serviços e instituições no âmbito da educação, trabalho e carreira.

Por outro lado, embora as consequências pessoais dos condicionantes discutidos no presente capítulo devam ser considerados em processos de orientação profissional e de carreira, a mitigação destas desigualdades depende da implementação de

políticas públicas que diminuam a desigualdade de classe e de gênero, requisito para consolidação da cidadania no Brasil.

Sugestões de leitura básica

- Nogueira, C. M. (2013). Escolha racional ou disposições incorporadas: Diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, 2(18), 10-40.
- Oliveira, J. E., Melo-Silva, L. L. (2020). Gestão da incerteza na construção de projetos de vida e carreira. In F. M. Versuti, R. L. D. Mulle, D. A. Peralta, & H. J. L. Gonçalves (Orgs.), *Perspectivas de atuação no caos: Textos e contextos* (pp. 110-138). Editora Fi.
- Oliveira, V. H., Risk, E. N., & Melo-Silva, L. L. (2010). Agentes de la socialización: Influencia de la familia y la escuela en la elección de la carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 13-17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200003.
- Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T. C., & Prazeres, V. (2015). *Guião de educação gênero e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (2a ed.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero.
- Victuri, A. A., Jacinto, H. F. A., Bortolozzi, A. C., & Feijó, M. R. (2022). Diálogos sobre sexualidade em orientação profissional: Revisão de literatura e propostas de atuação. *Perspectivas em Psicologia*, 25(1), 85-103.

Referências

- Alexandre, V., Boffi, L. C., Lima-Santos, A. V. S., Souza, C., Risk, E. N., Oliveira-Cardoso, E. A., Scorsolini-Comin, F., Santos, M. A. (2022). Bissexualidade, hegemonia monossexual e

- invisibilização: Disparidades no acesso e na assistência em saúde. In C. M. Corradi-Webster, C. Guanaes-Lorenzi, F. C. Barbosa, L. C. S. Elias, & S. R. Pasian (Orgs.), *Comportamento humano em diferentes vertentes: Estudos contemporâneos* (pp. 99-125). Pedro & João Editores. <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/comportamento-humano-em-diferentes-vertentes-estudos-contemporaneos/>
- Balieiro, F. F., & Risk, E. N. (2014). Escola e sexualidades: Uma visão crítica à normalização. In R. Miskolci, & J. Leite, Jr. (Orgs.), *Diferenças na educação: Outros aprendizados* (pp. 149-197). Ed. UFSCar.
- Borges, E. H. N. (2018). A escolha da carreira: Entre o sonho e as possibilidades. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), 492-508. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.13431>
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento* (D. Kern, & G. J. F. Teixeira, Trans.). USP/Zouk.
- Bourdieu, P. (1998a). Futuro de classe e causalidade do provável. In P. Bourdieu, *Escritos de educação* (A. Stuckenbruck, Trad., pp. 81-126). Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). Classificação, desclassificação, reclassificação. In P. Bourdieu, *Escritos de educação* (D. B. Catani, Trad., pp. 145-183). Vozes.
- Bourdieu, P. (1998c). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu, *Escritos de educação* (M. De Castro, Trad., pp. 217-227). Vozes.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, (42), 249-274.
- Costa, S. (2019). Desigualdade, diferença, articulação. *Caderno CRH*, 32(85), 33-45. <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/27771>
- Foucault, M. (1977). *História da sexualidade I: A vontade de saber* (M. T. C. Albuquerque, & J. A. G. Albuquerque, Trans.). Graal.
- Goldberg, A. E., & Beemyn, G. (2021). *The SAGE encyclopedia of trans studies*. SAGE.
- Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030. (2022). *VI relatório luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável*. Gestos.

- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. Silva, & G. L. Louro, Trans.). DP&A.
- Hirata, H. (2018). Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Trabalho Necessário*, 16(29), 14-27. <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4552>
- Lhomond, B. (2009). Sexualidade. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Orgs.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp. p. 231-235). UNESP.
- Louro, G. L. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (13a ed.). Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Autêntica.
- Ministério da Educação (2018). *Base nacional comum curricular: Educação é a base*.
- Nogueira, C. M. (2021). Mulheres trabalhadoras em tempos de covid-19. *O Social em Questão*, 24(49), 261-282. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.51130>
- Nogueira, C. M. (2013). Escolha racional ou disposições incorporadas: Diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, 2(18), 10-40.
- Oliveira, J. E., & Melo-Silva, L. L. (2020). Gestão da incerteza na construção de projetos de vida e carreira. In F. M. Versuti, R. L. D. Mulle, D. A. Peralta, & H. J. L. Gonçalves (Orgs.), *Perspectivas de atuação no caos: Textos e contextos* (pp. 110-138). Editora Fi.
- Oliveira, V. H., Risk, E. N., & Melo-Silva, L. L. (2010). Agentes de la socialización: Influencia de la familia y la escuela en la elección de la carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 13-17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272010000200003.
- Organização Internacional do Trabalho. (2015). *Promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT no mundo do trabalho: Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: Combatendo a homo-lesbo-trans-fobia*.

- Organización Internacional del Trabajo (2022). *América Latina y Caribe: Políticas de igualdad de género y mercado de trabajo durante la pandemia*. Oficina de la OIT en América Latina y el Caribe.
- Pessoa, M. F., Vaz, D. V., & Botassio, D. C. (2021). Viés de gênero na escolha profissional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Article e08400. <https://doi.org/10.1590/198053148400>
- Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T. C., & Prazeres, V. (2015). *Guião de educação gênero e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (2a ed.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Pompeu, S. L. E., & Souza, E. M. (2019). A discriminação homofóbica por meio do humor: Naturalização e manutenção da heteronormatividade no contexto organizacional. *Revista Organizações & Sociedade*, 26(91), 645-664. <https://doi.org/10.1590/1984-9260912>
- Risk, E. N., & Santos, M. A. (2022). Construção da intimidade: Concepções sobre sexualidade e relações de gênero de jovens adultos estudantes do ensino superior. In F. C. Barbosa, A. M. R. Molina, P. S. do Prado, & F. A. Pasqualin (Orgs.), *Islam, decolonialidade em diálogos plurais* (pp. 245-263). Ambigramas.
- Risk, E. N., & Santos, M. A. (2019). A construção de personagens homossexuais em telenovelas a partir do cômico. *Revista Subjetividades*, 19(2), Article e8801. <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e8801>
- Rocha-de-Oliveira, S., & Fraga, A. M. (2021). Queering carreiras: Interseccionalidades de gênero, sexualidade e classe na trajetória de um bailarino. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 6(4), 7-32. <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i4.33920>
- Rolnik, S. (1997). Toxicômanos de identidade: Subjetividade em tempo de globalização. In D. S. Lins (Org.), *Cultura e subjetividade: Saberes nômades* (pp. 19-24). Papyrus.
- Rondas, L. O., & Machado, L. R. S. (2015). Inserção profissional de travestis no mundo do trabalho: Das estratégias pessoais às políticas de inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(1), 192-205.

- Saavedra, L. (2013). Psicologia vocacional e feminismo crítico: Do passado ao futuro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 7-17.
- Santos, K. M. O., & Oliveira-Silva, L. C. (2021). Marcadas pelo mercado: Inserção profissional e carreira de mulheres transexuais e travestis. *Cadernos Pagu*, 62, 1-18. <https://doi.org/10.1590/18094449202100620021>
- Souza, E. M., & Pereira, S. J. N. (2013). Reprodução do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: A discriminação de homossexuais por homossexuais. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(4), 76-105. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000400004>.
- Victuri, A. A., Jacinto, H. F. A., Bortolozzi, A. C., & Feijó, M. R. (2022). Diálogos sobre sexualidade em orientação profissional: Revisão de literatura e propostas de atuação. *Perspectivas em Psicologia*, 25(1), 85-103.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Autêntica.

CAPÍTULO 23

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA PARA MULHERES NEGRAS: DESAFIOS E NECESSIDADES

(Ligia Carolina Oliveira-Silva, Laísila Araújo Pontes,
Beatriz Diniz Lopes, Luiza Abadia Leal dos Reis e Renata
Iracema Ferreira dos Santos)

Highlights

- As mulheres negras representam a população com maior precariedade nas relações de trabalho e poucas oportunidades de mobilidade social.
- As experiências de mulheres brancas são generalizadas como a experiência universal de discriminação de gênero nas organizações.
- As mulheres negras se encontram na intersecção de gênero e raça, o que gera uma dupla desvantagem.
- O orientador de carreira deve atentar às especificidades do racismo e sexismo, pois a postura alheia e acrítica pode reforçar estereótipos.
- É necessário “descolonizar” a literatura e prática da orientação de carreira.

Introdução

O debate sobre a carreira de mulheres negras, na realidade brasileira, implica em um resgate temporal para observarmos como tiveram origem as dinâmicas atuais. Primeiramente, é preciso

voltarmos nossa atenção para o conceito de raça, o qual nunca foi estável, mas assumiu diversas definições a depender do contexto histórico em que era utilizado. A partir do século XVI, com a consolidação da classe burguesa e avanço do movimento renascentista, a sociedade atribuiu ao “homem europeu” a posição de modelo de ser humano mais evoluído (Almeida, 2019). A partir dessa classificação, os grupos que não se encaixam nesse padrão são considerados inferiores e ficam vulneráveis ao racismo, fenômeno sistemático de discriminação, que de forma consciente ou não, baseia-se na raça para estabelecer parâmetros de obtenção de privilégios ou perda de direitos fundamentais (Almeida, 2019).

Até hoje são observados impactos resultantes do processo de escravização em massa –fundamentado no racismo– da população negra, uma vez que mesmo após a abolição da escravatura, o lugar social do negro era às margens da sociedade (Benedito, 2018). Como aponta Nogueira (1998), a assinatura da Lei Áurea e, posteriormente, a proclamação da República, permitiram à população negra ascender, juridicamente, ao status de cidadã. Entretanto, em termos práticos, as pessoas negras foram impossibilitadas de assumir a posição de trabalhadoras (no sistema capitalista), pois ainda era presente o ideário desumanizador, no qual os negros eram considerados mercadorias, não sendo qualificados para de fato se inserirem no modo de produção industrial.

Com o passar dos anos, foi sendo disseminado no Brasil o mito da democracia racial, segundo o qual os brasileiros de diferentes raças estariam vivendo em perfeita harmonia e com condições de vida igualitárias. Dessa forma, a partir de uma negação das condições de vida desiguais enfrentadas pelos negros, muitas pessoas acreditaram que os negros não alcançavam altos níveis de sucesso por sua falta de esforço ou de competência (Bento, 2002). Neste contexto, cabe o alerta sobre a visão hegemônica de estudo das relações raciais no Brasil, pois apesar do passado histórico de desumanização decorrente da escravização e seus impactos na inserção das pessoas negras na sociedade, é preciso olhar para a estrutura social atual. Além do passado colonial, um elemento que

colabora para a permanência da população negra em posições de desigualdade é o racismo cotidiano.

Por outro lado, um dos intensificadores dos problemas enfrentados pela população negra no Brasil e no mundo são as interseccionalidades. O termo interseccionalidade foi proposto por Kimberley Crenshaw, em 1989, ao apontar como mulheres negras ou racializadas são marginalizadas não apenas em termos de leis de inclusão de gênero, mas na própria teoria feminista e também no movimento negro. No artigo “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo”, Crenshaw (1989), enquanto advogada, utiliza três casos jurídicos para argumentar sobre como o tratamento judicial dado a mulheres negras que processaram seus empregadores resultou em direitos que lhes foram negados.

Aliado à perspectiva da interseccionalidade, o conceito de racismo de gênero auxilia a compreender a complexidade das opressões vivenciadas pelas mulheres negras, pois coloca em foco a interação entre o racismo e o sexismo, isto é, o impacto do viés racista sobre as percepções dos papéis de gênero. O racismo de gênero pode ser observado no fenômeno da dupla desvantagem, que restringe as opções profissionais de mulheres negras na medida em que elas são excluídas de cargos de poder e liderança por serem mulheres, mas também dos empregos tradicionalmente femininos por serem negras (Santos, 2009). Além disso, a dupla desvantagem é uma das principais responsáveis pela sub-representação de mulheres racializadas e de grupos minoritários em cargos predominantemente masculinos por serem dois recortes que vão em oposição à normativa dominante de “homens brancos no topo” (Cross et al., 2021). Nesse contexto, apesar do duplo esforço para atingir os objetivos de carreira, as mulheres negras não têm a segurança de que seu investimento será valorizado e recompensado, e a exclusão do mercado de trabalho permanece em dupla potência (Tannen, 2008).

A não explicitação dos componentes de raça e gênero interseccionados também contribui para dificultar que mulheres negras sejam vistas como sujeitos dotados de direitos, colaborando

para seu tratamento violento e desumanizado nas diversas instituições que frequentam (Goes & Nascimento, 2013). Há décadas as mulheres negras são apontadas como a população que experimenta maior precariedade nas relações de trabalho e muito poucas oportunidades de mobilidade social (Colling et al., 2018).

No Brasil, apenas 51% das mulheres negras em idade de trabalho estão empregadas, e 43,3% das mulheres negras ocupadas trabalham em postos informais (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2018). De acordo com um censo feito pela consultoria Kairós (Gestão Kairós, 2022), que contém respostas de mais de 26 mil profissionais, 25% dos cargos de liderança no Brasil são ocupados por mulheres (gerência a presidência); desse número, 95% das mulheres são brancas, 2,6% são mulheres negras, 2% são mulheres amarelas e 0,13% são mulheres indígenas. Uma pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2022), no primeiro trimestre de 2021, aponta que o rendimento médio das mulheres negras era de R\$1617,00, em contraposição a R\$ 2674,00 das mulheres não-negras; além disso, a taxa de mulheres negras exercendo trabalho desprotegido (emprego sem carteira assinada, autônomas sem contribuição com a Previdência Social e trabalhadoras familiares auxiliares) era de 46%, em contraposição a 34% entre as mulheres não-brancas. Ainda segundo o DIEESE (2021), 92% das pessoas que se ocupam do trabalho doméstico são mulheres, sendo que dessas, 65% são mulheres negras, que trabalham recebendo 20% menos do que as trabalhadoras não-negras.

Ressalta-se, portanto, como a inserção das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro ainda ocorre de forma precarizada. Infelizmente, a generalização de experiências também está presente na literatura de gênero, que porventura neutraliza a questão racial no tocante às barreiras que mulheres enfrentam para alcançarem posições de liderança, por exemplo. Não raro, as experiências de mulheres brancas são generalizadas como a experiência universal de discriminação de gênero nas organizações. Entretanto, mulheres negras se encontram na intersecção de gênero e raça e, ao serem

membros de ambas minorias, enfrentam dificuldades específicas ao seu lugar de pertencimento.

Tendo em vista tal conjuntura e, visando traçar metas palpáveis que possibilitem o cumprimento da agenda 2030 de objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), deve-se adotar uma postura ativa no combate ao racismo e sexismo que atingem as mulheres negras. Só assim será possível alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, promover trabalho decente e crescimento econômico para todos e todas e reduzir as desigualdades (IPEA, 2018). Neste sentido, é fundamental o debate sobre as especificidades e barreiras enfrentadas por meninas e mulheres negras em suas carreiras, considerando as situações de racismo e dupla desvantagem por elas enfrentadas, distintas daquelas da mulher branca.

Logo, o objetivo desde capítulo consiste em discutir os desafios e possibilidades envolvidos na orientação e planejamento de carreira com mulheres negras, apontando estratégias e focos de atenção para a figura do orientador, no formato de recomendações de boas práticas. Desta forma, espera-se transcender a premissa de que o esforço subjetivo seria suficiente para transpor as barreiras encontradas ao longo da carreira da mulher negra, discutindo as formas pelas quais as barreiras enfrentadas ultrapassam a subjetividade de cada uma e são potencializadas pelo contexto social no qual vivemos.

Orientação de carreira para mulheres negras: recomendações para boas práticas

Apesar do destaque que o tema do planejamento de carreira tem ganhado nos últimos anos, a literatura envolvendo públicos específicos ainda se encontra em tímido desenvolvimento. No que diz respeito ao planejamento de carreira com mulheres negras, por exemplo, os estudos e publicações ainda são relativamente escassos, de maneira que estudos sobre as experiências das

mulheres no local de trabalho tendem a se concentrar nas experiências das mulheres brancas (Opara et al., 2020). Adicionalmente, em relação ao planejamento de carreira da mulher negra brasileira, é indispensável a discussão do lugar histórico destinado a estas mulheres, especialmente porque no Brasil a cultura escravocrata permanece enraizada e manifesta nas relações pessoais e de trabalho.

Embora as pesquisas mostrem as demasiadas barreiras encontradas pelas mulheres negras em suas carreiras (Holder et al., 2015; Reynolds-Dobbs et al., 2008), ainda são superficialmente discutidas as formas de enfrentamento utilizadas, assim como quais premissas os profissionais devem seguir para trabalhar com este público (Thomas & Hollenshead, 2001). Afinal, ao se discutir a carreira da mulher negra, encontramos barreiras que superam a subjetividade e alcançam patamares de gênero e raça, ressaltando-se que esta última não está ligada apenas às diferenças fenotípicas, mas também às distinções culturais e morais. Neste sentido, não só é mais difícil para elas, enquanto grupo não-majoritário, identificar-se com uma identidade ocupacional, mas também, se o fizerem, podem precisar se envolver com normas que perpetuam opressões sistêmicas, o que pode incluir a reprodução de comportamentos e ações que se conformam com as do grupo dominante (Peila-Shuster & Hines, 2019).

Em função disso, o profissional orientador deve estar atento às especificadas dos mecanismos de exclusão racial, em intersecção com as questões de gênero. O aconselhamento feminista, por exemplo, não está vinculado a um referencial teórico específico ou abordagem, nem faz alusão a um conjunto de técnicas, mas contempla o feminismo como base para fornecer uma estrutura abrangente, ou um conjunto de valores para avaliar e orientar a prática (Enns, 2004). Ao entender o feminismo como uma maneira de acabar com todas as formas de dominação, opressão e privilégios que interagem com o sexismo e os vieses de gênero, incluindo racismo, classismo, colonialismo, heterossexismo, etnocentrismo, supremacia branca, ageísmo e capacitismo, autores

que defendem a perspectiva feminista de orientação de carreira advogam a que ela seja multicultural e crítica, trazendo a interseccionalidade à tona (Peila-Shuster & Hines, 2019).

Estudos contemporâneos apontam mudanças no modo como a discriminação racial e de gênero aparecem sob formas mais sutis e nas microagressões, que desvalorizam e insultam de maneira velada as mulheres negras. Tais formas de violência e discriminação são denominadas microagressões raciais de gênero, que ocorrem quando alguém reduz mulheres negras à sua aparência física ou são feitas suposições negativas sobre formas culturais de ser e se comunicar, utilizando adjetivos como “forte”, “irritada” ou “barulhenta” para defini-las (Lewis & Neville, 2015). Em função de tal realidade, evidências apontam que mulheres negras com frequência sofrem níveis elevados de estresse, falta de confiança, baixa autoestima, perfeccionismo, medo da vulnerabilidade, entre outras mentalidades limitantes, enfatizando o bem-estar negativo e os resultados de carreira (Ranavaya, 2022).

Outra face dessas microagressões são os processos de marginalização, silenciamento e objetificação, que quando somados à discriminação, impactam negativamente as relações interpessoais e a saúde mental dessas mulheres (Martins et al., 2020). Alguns dos sacrifícios feitos por essas mulheres incluem autopercepção distorcida, especialmente como profissionais emergentes; remoção de si mesmas de situações ou permanecer em silêncio para evitar confrontos ou futuras discriminações, optando assim pela invisibilidade e assimilação às normas; sentimentos de inautenticidade e inadequação (Peila-Shuster & Hines, 2019).

O silenciamento e a marginalização são dois grandes desafios que mulheres negras encontram e que dificultam a sua ascensão de carreira. Embora mulheres de todos os grupos raciais reportem serem invisibilizadas em ambientes profissionais, a literatura aponta que com mulheres negras isso ocorre com base em estereótipos raciais de gênero (Lewis & Neville, 2015). Por serem categorizadas como barulhentas e nervosas, as mulheres negras podem evitar se posicionar e expor suas ideias nesse contexto para

não sofrer discriminações adicionais. Logo, ao mesmo tempo que esses estereótipos as silenciam, também configuram uma barreira adicional à ascensão profissional, porque elas evitam se posicionar e expor opiniões nos momentos de tomada de decisão, mas ao se esquivar do confronto, também são menos associadas à liderança (Cirincione-Ulezi, 2020).

Percebe-se, então, que a carreira de mulheres negras é marcada pelo dilema de confrontar ou ignorar o racismo, sexismo e outras condições adversas, o que representa uma grande fonte de estresse. O esforço de responder e ponderar cotidianamente se deveria confrontar ou ignorar as barreiras implica em menos energia e tempo para engajar-se em comportamentos que levam a promoções, por exemplo. Esse fenômeno é denominado fadiga de batalha racial, que engloba as respostas sociais, fisiológicas e psicológicas aos estresse que as pessoas negras vivenciam em instituições majoritariamente brancas e em contextos profissionais (Cirincione-Ulezi, 2020).

Pesquisas com mulheres negras que alcançaram cargos de liderança indicam que elas encontraram mais situações inesperadas e desafiadoras em suas jornadas, o que exigiu que elas investissem mais esforço cognitivo para entender como navegar e progredir (Wyatt & Silvester, 2015). Outras descobertas mostram a dificuldade em acessar uma rede e suporte e oportunidades de mentoria, assim como a falta de modelos de referência (McGregor-Smith Review, 2017; Tariq & Syed; 2017).

O setor de orientação profissional, por sua vez, é dominado por mulheres e, portanto, poderia haver maior acesso a modelos femininos, porém falta diversidade (Gatsby Charitable Foundation, 2021). Desse modo, o orientador de carreira, principalmente quando representante de grupos dominantes, deve evitar assumir uma postura essencialmente meritocrática perante as mulheres negras, compreendendo a profundidade do impacto do racismo de gênero no desenvolvimento da carreira, assim como das inúmeras barreiras estruturais que dificultam sua ascensão profissional. Além disso, é importante que o foco do processo de orientação não

se restrinja às barreiras internas centradas na pessoa, tais como falta de confiança e motivação, mas trabalhe especialmente o enfrentamento às barreiras externas, tais como condições socioculturais e ambientais. A postura alheia dos profissionais orientadores ao racismo e sexismo pode, inclusive, acabar por reforçar estereótipos e colocar sobre as mulheres negras o ônus e o peso da marginalização. Logo, a atitude atenta e crítica do profissional é fundamental na orientação de carreira e no enfrentamento do racismo de gênero.

Neste sentido, recomenda-se fortemente que orientadores de carreira se familiarizem e se especializem com as premissas do aconselhamento feminista, que procura aumentar a consciência em torno dos papéis sociais e influências opressivas sistêmicas, vinculando tais influências sociais aos problemas apresentados pelos indivíduos (Popadiuk, 2015). De acordo com Enns (2004), uma das principais premissas do aconselhamento feminista é que o pessoal é político, o que sugere que os problemas pessoais estão muitas vezes relacionados com o clima político e social em que o indivíduo existe. A segunda premissa é que os problemas ou sintomas dos indivíduos não são necessariamente patologia, mas sim seus meios de lidar e sobreviver em circunstâncias opressivas. A conexão entre os eus interiores dos indivíduos e seus mundos exteriores corroboram que o é político e, portanto, mudanças institucionais devem ocorrer para corresponder às mudanças pessoais que os clientes fazem.

Também é fundamental que os orientadores prestem atenção à importância das interações pessoa-ambiente, considerando de perto os múltiplos sistemas nos quais as mulheres vivem, com os quais interagem e por meio dos quais são influenciados. Ao compreender as lentes de suas clientes, orientadores podem estar mais cientes de como os ambientes e sistemas reforçam estereótipos, perpetuam a opressão e moldam interações. Ao considerar clientes como especialistas em si mesmos, uma relação mais igualitária pode se formar, mas o/a orientador/a deve ter cuidado para não descartar o poder inerente e as diferenças de

papel que existem no processo de orientação (Enns, 2004). Para mitigar isso, sugere-se que o processo de orientação estimule na cliente uma consciência da dinâmica de poder, assim como das possibilidades de reduzir diferenciais e navegar efetivamente em diferentes funções. Em suma, sugere-se que o processo de orientação de carreira com mulheres negras e de outros grupos minorizados levem em consideração tanto as percepções e ações dos outros, como a forma com que elas próprias procuram entender e responder a situações no trabalho, compreendendo as interações entre as duas dimensões.

Conclusões

A escassez de pesquisas com relação às experiências de trabalho de mulheres negras enfatiza a urgência de que estudiosos e profissionais do campo das carreiras lancem maior luz sobre este grupo, principalmente em países fora do eixo EUA-Reino Unido, nos quais se concentram os poucos estudos existentes. Além disso, é importante ressaltar as especificidades deste público, uma vez que as experiências de gênero das mulheres não podem ser homogeneizadas, inclusive dentro de um mesmo grupo étnico-racial.

Compreende-se ser necessário, portanto, “descolonizar” a orientação profissional, o que significa permitir que vozes sub-representadas nesta comunidade sejam representadas na literatura. A área de orientação de carreira ainda é predominantemente fundada sob princípios ocidentalizados, com boa parte de seus principais teóricos oriundos de países anglo-saxões. Além disso, boa parte das premissas teóricas do campo fazem sentido para uma população privilegiada, com acesso a boas oportunidades educacionais e que pode “escolher” sua carreira. Entretanto, esta não é a realidade da maior parte da população brasileira, sendo necessário que os profissionais orientadores busquem “descolonizar” sua práxis. A necessidade de descolonizar a profissão é mais importante agora do que nunca, e o primeiro passo

para tal é a tomada de consciência para as especificidades de grupos minorizados por parte dos profissionais orientadores. Sem consciência da existência de discriminações, racismos e microagressões, será impossível começar a descolonizar o campo da orientação profissional e de carreira.

Embora seja necessário reconhecer a necessidade de diversas mudanças estruturais, seja a nível social ou organizacional, de maneira a combater iniquidades de gênero e étnico-raciais, existem muitos mecanismos opressores e é uma grande tarefa combater cada um deles em nível macro, pois as normas levam tempo para se adaptar e modernizar. Logo, a orientação de carreira pode representar um instrumento útil, uma vez que orientadores se preocupem em conscientizar as pessoas com habilidades efetivas para criticar e efetuar mudanças nos ambientes.

A necessidade de que orientadores de carreira se especializem em populações minorizadas, tais quais as mulheres negras, é necessária uma vez que os modelos tradicionais de desenvolvimento de carreira muitas vezes não levam em consideração aspectos socioculturais, tais como discriminação racial e sexual e barreiras educacionais, que são críticas para identidades de mulheres e minorias. A orientação de carreira especializada em mulheres negras deve honrar suas forças e experiências únicas, em vez de contribuir para aproximá-las ou compará-las a um padrão de maioria masculina, branca e economicamente privilegiada.

Sugestões de leitura básica

Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.

O'Neill, R. M., Shapiro, M., Ingols, C., & Blake-Beard, S. (2013). Understanding women's career goals across ethnic identities. *Advancing Women in Leadership Journal*, 33, 196-214.

Peila-Shuster, J. J., & Hines, E. M. (2019). Career construction counselling with women through a feminist lens. In J. G. Maree

(Ed.), *Handbook of innovative career counselling* (pp. 289–306).
https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_17

Ranavaya, V. (2022). Decolonising career guidance: Experiences of female, BAME career guidance professionals through the lens of intersectionality theory. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 48(1), 40-47.

Referências

Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Benedito, M. D. S. (2018). *A relação entre psicologia e racismo: As heranças da clínica psicológica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-04092018-102726/publico/benedito_me.pdf

Bento, M. A. D. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com.br

Cirincione-Ulezi, N. (2020). Black women and barriers to leadership in ABA. *Behavior Analysis in Practice*, 13(4), 719-724. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00444-9>

Colling, T., Oltramari, A. P., & Rodrigues, M. B. (2018). Enegrecendo a carreira. In G. Pérez-Arrau, M. Mandiola, P. Isla, R. Muñoz, & N. Ríos (Eds.), *Nuevas formas de organización y trabajo: Latinoamérica frente a los actuales desafíos económicos, sociales y medioambientales* (pp. 1328-1336). Red Pilares. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193821/001089941.pdf?sequence=1>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine,

- feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1). <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cross, K. J., Mendenhall, R., Clancy, K. B., Imoukhuede, P., & Amos, J. (2021). The pieces of me: The double bind of race and gender in engineering. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 27 (3). <https://www.dl.begellhouse.com/download/article/378b29e64a9e31ea/JWM-34902.pdf>
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2021). *A inserção da população negra e o mercado de trabalho*. *Infográfico*. <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficosPopulacaoNegra2021.html>
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2022). *Trabalho doméstico no Brasil*. *Infográfico*. <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/trabalhoDomestico.html>
- Enns, C. Z. (2004). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and diversity* (2nd ed.). Haworth Press.
- Gatsby Charitable Foundation. (2021). *Personal guidance in careers: Summary of research 2019-2020*. <https://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/personal-guidance-in-careers-research-summary-2019-20.pdf>
- Gestão Kairós (2022). *Diversidade, representatividade e percepção: Censo multissetorial da gestão Kairós*. <https://www.gestaokairos.com.br/wp-content/uploads/2022/09/Diversidade-Representatividade-e-Percep%ca7%ca3o-Censo-Multissetorial-da-Gest%ca3o-Kair%cb3s-2022.pdf>
- Goes, E. F., & Nascimento, E. R. (2013). Mulheres negras e brancas e os níveis de acesso aos serviços preventivos de saúde: Uma análise sobre as desigualdades. *Saúde em Debate*, 37(99), 571-579. <https://doi.org/10.1590/S0103-11042013000400004>
- Holder, A., Jackson, M. A., & Ponterotto, J. G. (2015). Racial microaggression experiences and coping strategies of Black women in corporate leadership. *Qualitative Psychology*, 2(2), 164. <https://www.apa.org/pubs/journals/features/qua-0000024.pdf>

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2018). *Agenda 2030: ODS-metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável*. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8855/1/Agenda_2030_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_ad_equa.pdf
- Lewis, J. A., & Neville, H. A. (2015). Construction and initial validation of the gendered racial microaggressions scale for black women. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 289–302. https://www.researchgate.net/publication/274900337_Construction_and_initial_validation_of_the_Gendered_Racial_Microaggressions_Scale_for_Black_women#fullTextFileContent
- Martins, T. V., Lima, T. J. S. D., & Santos, W. S. (2020). O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2793-2802. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.29182018>
- McGregor-Smith Review. (2017). *Race in the workplace: The McGregor-Smith Review*. Luminous. <https://www.gov.uk/government/publications/race-in-the-workplace-the-mcgregor-smith-review>
- Nogueira, I. B. (1998). *Significações do corpo negro* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Opara, V., Sealy, R., & Ryan, M. K. (2020). The workplace experiences of BAME professional women: Understanding experiences at the intersection. *Gender, Work & Organization*, 27(6), 1192-1213. <https://doi.org/10.1111/gwao.12456>
- Peila-Shuster, J. J., & Hines, E. M. (2019). Career construction counselling with women through a feminist lens. In J. G. Maree (Ed.), *Handbook of innovative career counselling* (pp. 289–306). https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_17
- Popadiuk, N. E. (2015). Counseling women: Feminist perspectives and contextual action theory. In R. A. Young, J. F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity* (pp. 285–294). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0773-1_17

- Ranavaya, V. (2022). Decolonising career guidance: Experiences of female, BAME career guidance professionals through the lens of intersectionality theory. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 48(1), 40-47.
- Reynolds-Dobbs, W., Thomas, K. M., & Harrison, M. S. (2008). From mammy to superwoman: Images that hinder Black women's career development. *Journal of Career Development*, 35(2), 129-150. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0894845308325645>
- Santos, J. A. F. (2009). A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de gênero no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 24 (70), 37-60. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092009000200003>
- Tannen, D. (2008). The double bind: The damned-if-you-do, damned-if-you--don't paradox facing women leaders. In S. Morrison (Ed.), *Thirty ways of looking at Hillary: reflections by women writers* (pp. 126-139). HarperCollins. <https://static1.squarespace.com/static/5523ffe4e4b012b2c4ebd8fc/t/55ccb4c0e4b0c5b27587a229/1439478976106/double+bind-+30+ways+of+looking+at+hillary.pdf>
- Tariq, M., & Syed, J. (2017). Intersectionality at work: South asian muslim women's experiences of employment and leadership in the United Kingdom. *Sex Roles*, 77, 510–522. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0741-3>
- Thomas, G. D., & Hollenshead, C. (2001). Resisting from the margins: The coping strategies of black women and other women of color faculty members at a research university. *The Journal of Negro Education*, 70(3), 166–175. <https://doi.org/10.2307/3211208>
- Wyatt, M., & Silvester, J. (2015). Reflections on the labyrinth: Investigating black and minority ethnic leaders' career experiences. *Human Relations*, 68(8), 1243–1269. <https://doi.org/10.1177/0018726714550890>

CAPÍTULO 24

OFICINA PARA EMPREGABILIDADE DO PÚBLICO TRANS E TRAVESTI: RELATO DE EXPERIÊNCIA

(Ligia Carolina Oliveira-Silva, Olívia Pillar Perez Miziara,
Arthur Alves de Oliveira Silva, Isadora Borges Squilassi,
Laura Pereira Alves e Matheus Dias Xavier)

Highlights

- A projeção de carreira da população trans e travesti é incerta considerando sua expectativa de vida de 35 anos, equivalente à metade da média nacional.
- Há uma sistemática negação de direitos fundamentais para essa população, como saúde, moradia, educação e trabalho.
- É imprescindível o desenvolvimento de ações que promovam a inserção profissional e incentivem a permanência da população trans e travesti no mercado de trabalho.
- Ressalta-se a importância da reeducação social no contexto de diversidade e inclusão empresarial, principalmente durante os processos seletivos.
- Após a contratação, é imprescindível que as empresas invistam no fomento de clima e cultura organizacionais de inclusão e suporte às pessoas trans e travesti.

Introdução

Antes de nascermos, somos tradicionalmente designados como um gênero baseado em nossos órgãos genitais. A partir dos dois meses de desenvolvimento gestacional, há a possibilidade de identificação genital do futuro bebê, o que, muitas das vezes, define seu sexo de nascimento. Logo, desde cedo, somos destinados a uma realidade binária, hétero e cisnormativa, a qual nos proporcionará caminhos díspares que reproduzem a realidade de uma sociedade baseada numa divisão sexual de papéis (Jesus, 2012).

Tal divisão sexual representa desigualdades sociais baseadas em características biológicas individuais atribuídas aos homens e às mulheres. Contudo, a realidade mostra que tal condição binária é o resultado de uma série de construções sociais, elaboradas para atribuir um destino biológico às pessoas. Assim, relações sociais com base no sexo de nascença costumam se articular de duas maneiras na divisão sexual do trabalho: destinam a mulher à esfera reprodutiva (filhos, trabalho doméstico e o cuidar), e ao homem a esfera produtiva (trabalho formal, poder político e militar) (Hirata & Kergoat, 2007).

Segundo Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho é uma perspectiva dinâmica que possui em sua gênese dois princípios organizadores: (a) O de separação, que prediz a crença de que existem trabalhos específicos para cada gênero; e (b) O hierárquico, que explica o maior valor socialmente atribuído ao trabalho do homem em detrimento ao da mulher. A atribuição de diferentes tarefas em função do sexo de nascimento enfatiza, com frequência, um sistema de opressão binário, fortalecendo sua assimetria. Não somente este sistema restringe a ascensão da mulher na sociedade, como também negligencia existências que não se encaixam às perspectivas binárias tais como fêmea *versus* macho, masculino *versus* feminino, homem *versus* mulher.

Entretanto, o gênero representa um constructo não-binário, que diz respeito à forma que nos identificamos socialmente, independentemente dos órgãos genitais do indivíduo (Jesus, 2012).

Conforme a cultura em que estamos inseridos, nosso comportamento também pode ser modificado, o que possibilita diferentes vivências e expressões sociais de gênero (Heilborn, 1997).

Diante de sua complexidade, a concepção de gênero foi ampliada e é discutida de acordo com diferentes vertentes. Segundo a filósofa feminista Judith Butler (2016), gênero é um ato performático, sendo construído baseado em como a pessoa anda, fala, se veste e se comporta. Tal conceitualização condiz com a ideia de que estamos sempre “performando” comportamentos, de modo a atender expectativas sociais em prol de nossa inserção na sociedade. Assim, a depender da nossa necessidade, “performamos” comportamentos socialmente considerados como “femininos” ou “masculinos”. Já outras perspectivas compreendem gênero como um espectro plural de expressões existentes entre a feminilidade e a masculinidade, semelhante à ideia de um espectro de cores que vão gradualmente se alterando. Ao apoiar essa vertente, Lauretis (1994), contrapõe-se ao binarismo de gênero, defendendo a experiência dos corpos em sua multiplicidade, fluidez e instabilidade, de acordo com a época e contexto em que estão inseridos.

Logo, ressalta-se que, de acordo com tais perspectivas, o gênero pode ou não estar associado ao sexo de nascimento. Quando a pessoa se identifica com o mesmo gênero que lhe foi atribuído na ocasião do seu nascimento (em geral, em função do seu sexo), é denominada cisgênero. Caso a identificação seja diferente da sua atribuição de gênero, ela é compreendida como transgênero. Pessoas transgênero tanto podem se identificar dentro da binaridade (*homem* ou *mulher*) como da não-binaridade (gênero fluído, agênero, travesti, entre outros). As travestis, especificamente, assumem a identidade de gênero não-binário com expressão de gênero feminina, sendo tratadas no pronome feminino (Henn & Dias, 2019).

O conceito de travestilidade, por sua vez, foi cunhado na América Latina como prática de resistência diante das opressões estruturais (Araújo & Cruz, 2021). A partir de perspectiva do

“Sistema Colonial de Gênero”, as travestis lutam contra a lógica operante de dominação e desumanização de corpos que diferem da norma europeia cis-hetero-branca (Lugones, 2014). A luta decolonial também se posiciona contra a hegemonia do sistema capitalista, em função deste atuar como potencializador de racismo, misoginia, processos discriminatórios e de marginalização, criando barreiras, mistificando e desumanizando corpos (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Lugones, 2014).

Por serem contrárias às normas socialmente impostas e romperem o ideal hegemônico de masculino e feminino, pessoas que se identificam como Travesti e Transgênero são frequentemente vítimas de violência de ódio. Rejeitadas como parte da sociedade, sua inserção social é profundamente afetada, o que contribui para a proliferação de humilhações, agressões físicas e sexuais e assassinatos. No âmbito educacional, tal exclusão é exemplificada quando cerca de 70% das pessoas trans e travestis não concluem o ensino médio, além de que somente 0,02% possuem acesso ao ensino superior (Benevides, 2022). Além disso, a projeção de carreira da população trans e travesti é incerta, visto que sua expectativa de vida é de 35 anos, equivalente à metade da média nacional (Bortoni, 2017). Devido à escassez de estudos e pesquisas, somado à subnotificação, é impossível obter uma estimativa exata das violências e exclusões que a população trans sofre ao redor do mundo, segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

Fundada em 2000, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) é uma instituição brasileira que, juntamente com outras 127 instituições, promove ações que visam valorizar a população Travesti e Transexual. Diante da escassez de dados oficiais, a ANTRA lançou em 2018 o dossiê “Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras”. Desde então, vem lançando dossiês anuais, que visam denunciar as estatísticas de violência contra a população travesti e transexual. Em 2022, o dossiê está em sua sexta edição e indica que o Brasil segue como o país que mais assassina trans e travestis, pelo 14º ano consecutivo.

Pelo menos 151 pessoas trans foram mortas no Brasil, sendo 131 casos de assassinatos e 20, de suicídios. Dentre elas, ao menos 76% eram pretas e pardas, explicitando as interseccionalidades às quais tais pessoas são submetidas. Também foram notificados outros 142 casos sobre violações de direitos humanos e proibição do uso de banheiros por trans e travestis. Paradoxalmente, o Brasil é o país que mais consome conteúdo adulto trans nas plataformas digitais (Benevides, 2023).

A violência também se perpetua no que diz respeito à empregabilidade. O constante estigma e discriminação são algumas das barreiras que impactam a inserção da população trans e travesti no mercado de trabalho. Segundo pesquisa realizada com 528 pessoas trans pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em 2020, apenas 13,9% de mulheres trans e travestis possuem empregos formais, enquanto 59,4% dos homens estão empregados (Schmidt, 2020). Tais estatísticas revelam que as violências e exclusões de gênero vivenciadas por mulheres cis tendem a se repetir e se agravar para as mulheres trans e travestis.

Apesar de estudos sobre pessoas trans nas organizações ainda serem escassos ao redor do mundo, há uma tentativa emergente de suprir essa lacuna. Uma pesquisa realizada em diferentes cidades dos Estados Unidos, por exemplo, evidenciou a perda de um terço do salário das mulheres trans após a transição de gênero, enquanto os homens trans tiveram seus salários aumentados (Schilt & Wiswall, 2008). No Brasil, pesquisas relatam a dificuldade do uso adequado do nome social ou de pronomes, manifestando a violência de identidade de gênero (Benevides, 2022).

Neste sentido, é fundamental refletir sobre as condições que o mundo do trabalho oferece no acesso a direitos, em especial considerando a população trans e travesti. A elaboração de leis que estimulem as empresas a contratarem pessoas trans e travestis são essenciais para a inclusão dessa população no mundo do trabalho. A PL 144/21, por exemplo, que se encontra arquivada, idealizou a contratação mínima de 3% de colaboradores trans e travestis em

um quadro com 100 ou mais funcionários em troca de incentivos fiscais de benefícios (Padilha, 2021). Pode-se compreender que o emprego é uma forma específica de trabalho econômico, que pressupõe a remuneração, regulado por acordo contratual de caráter jurídico. Para além destas formalidades, o que seria trabalho? As concepções desenvolvidas na sociedade ultrapassam os significados que construímos nas nossas trajetórias de vida de forma individual.

Pesquisa realizada pela International Labour Organization (ILO, 2022) relatou que a discriminação contra pessoas LGBTIQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais) é constituída por fatores interseccionais, tais como sexo, etnia, condição migratória, nacionalidade, estado de saúde, raça, classe social e deficiências. Além disso, a discriminação pode ocorrer em qualquer profissão e ao longo da carreira, de maneira que as pessoas que “transgridem” as normas de gênero publicamente são alvos dos mais altos índices de discriminação, violência e assédio, explicitados através de abusos verbais, xingamentos, piadas maliciosas, comentários pejorativos e críticas.

De acordo com o relatório da ANTRA (Benevides & Nogueira, 2021), 88% da população acredita que as organizações não estão preparadas para contratar profissionais trans e travestis. Ainda, 20% da população trans está fora do mercado de trabalho e 90% está em situação de prostituição, o que evidencia a falta de oportunidades e despreparo das organizações para a inserção e permanência deste grupo. Pesquisa realizada por Santos e Oliveira-Silva (2021) no Brasil indicou que são diversas as barreiras enfrentadas pelas mulheres travestis em suas trajetórias de carreira. Elas envolvem, principalmente, transfobia, dificuldades financeiras, pouco ou nenhum acesso a oportunidades educacionais/de trabalho e situações de humilhação cotidianas tais como uso do banheiro e dificuldades para retificação de documentos e nome social. Já revisão realizada por Osturk e Tatli (2016) indica que os efeitos discriminatórios são, frequentemente,

específicos do contexto ocupacional, no qual a transição se torna o período em que muitos trabalhadores trans e travestis sofrem, seja pela falta de apoio organizacional adequado, seja por experimentarem o déficit de suporte e acomodação das necessidades de trabalhadores trans e travestis.

Considerando o ambiente e o contexto de inserção, Garriott et al. (2017) defende que, ao trabalhar com populações minorizadas, como a LGBTQIAPN+, é necessário rever a validade das teorias de carreira presentes na literatura. Pepper e Lorah (2008), por sua vez, foram precursores na categorização das barreiras enfrentadas pela população trans no mercado de trabalho, mais tarde corroboradas e continuadas por outros autores. Já Brewster et al. (2014) deram continuidade à contribuição científica sobre empregabilidade trans ao analisar qualitativamente suas experiências negativas e positivas no ambiente de trabalho. Nas entrevistas, os participantes relataram vivências de hostilidade, sofrimento psíquico e indisponibilidade de banheiro individual, o que corrobora com os achados brasileiros de Santos e Oliveira-Silva (2021). Também foram identificadas diferentes estratégias, em geral utilizadas pelos próprios entrevistados, com o intuito de tornar o ambiente organizacional mais inclusivo, tais como a iniciativa de reeducação da realidade transgênero junto aos funcionários (Lyons et al., 2020)

Embora seja possível encontrar, na literatura, uma quantidade razoável de estudos qualitativos referentes à empregabilidade e carreira da população trans e travesti (Fontana & Siriwichai, 2022; Lehtonen, 2016; O'Neil et al., 2008; Santos & Oliveira-Silva, 2021), a divulgação de técnicas e práticas voltadas para o seu desenvolvimento de carreira, bem como estudos de caso, são escassas, sendo encontradas apenas recomendações (Köllen, 2018). Neste cenário, é imprescindível o desenvolvimento de políticas e ações que promovam a inserção profissional e o estímulo ao desenvolvimento de ambiente organizacional inclusivo e sem discriminação, que incentive a empregabilidade e permanência da população trans e travesti no mercado de trabalho. Projetos como o TransEmpregos, plataforma digital criada em 2013, e o

educaTRANSforma, são exemplos de iniciativas cujo objetivo consiste em apoiar a construção da carreira dessa população.

Inspirada nestas iniciativas e corroborando com os valores de engajamento social, ética, profissionalismo, a Consulpsi Consultoria, Empresa Júnior de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), buscou oferecer oficina gratuita voltada para o público trans e travesti, como uma forma de realizar sua missão de expandir e fortalecer as contribuições da área para a sociedade. Empresas investem nesse compromisso apresentam um fator diferencial de competitividade (Borsatto et al., 2022), além de benefícios organizacionais como clima organizacional positivo (Felizardo et al., 2016) e retornos financeiros, além de contribuírem com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A Consulpsi, por sua vez, tem como tradição o trabalho e engajamento em causas sociais, como combate ao racismo, ao capacitismo e à homofobia, de maneira que busca continuamente oferecer serviços e produzir eventos que abordem tais questões no mercado de trabalho.

Sendo assim, este capítulo tem por objetivo realizar um relato de experiência da oficina “Como se preparar para um processo seletivo - população trans e travesti”, realizada pela Consulpsi Consultoria Empresa Júnior, em agosto de 2020. O planejamento da ação teve como base as características específicas do grupo marginalizado e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), sobretudo as ODS 4 (Educação de qualidade), ODS 5 (Igualdade de gênero), a ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico) e a ODS 10 (Redução das desigualdades). Na próxima seção, será apresentado e detalhado o planejamento, execução e avaliação da referida atividade.

A oficina: planejamento, execução e avaliação

A orientação de carreira é difundida em diferentes vertentes teóricas e práticas dentro da psicologia (Becker, 1993; Holland, 1997; Lau & Shaffer, 1999; Lent et al., 1994; Nikitkov & Sainty, 2013; Seibert et al., 2001; Super, 1953; Todd et al., 2009; Turner, 1960), porém a presente oficina fundamentou-se majoritariamente na Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira (TSCC), desenvolvida por Lent et al. (1994). A TSCC é baseada na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977), a qual explica o comportamento humano a partir de aprendizagens que acontecem socialmente, influenciando e sendo influenciado pelo meio no qual está inserido. A TSCC, por sua vez, evidencia a influência de variáveis cognitivas (pensamentos autorreferentes, expectativas de sucesso ou fracasso) entre as contingências ambientais (exemplo), impactando as escolhas de carreira (Lent et al., 1994; Noronha & Ambiel, 2012).

Segundo premissas da TSCC, tanto aspectos individuais (gênero, etnia, orientação sexual e habilidades), quanto aspectos contextuais (localização geográfica, limitações financeiras e apoio parental) são agentes preponderantes às nossas decisões de carreira (Lent et al., 1994). Considerando todas as violências e privações enfrentadas pela população transgênero e travesti, é fundamental a elaboração de técnicas e proposição de estratégias que permitam impulsionar sua trajetória de carreira. Neste contexto, a oficina a ser relatada foi construída de forma experimental, uma vez que a produção de intervenções de carreira voltada para a população trans e travesti na literatura ainda representa uma lacuna a ser preenchida.

Neste contexto, A Empresa Jr. do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia - Consulpsi - visou oferecer, gratuitamente, uma oficina com orientações de como se preparar processos seletivos, considerando as “transespecificidades” que poderiam surgir neste contexto. Além da TSCC, o planejamento e execução da ação fundamentou-se na literatura de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (Vargas & Abbad, 2006). Abbad et al.

(2006) ressaltam que a identificação das condições necessárias de aprendizado é um dos objetivos principais para a realização das pesquisas de treinamento, desenvolvimento e educação pessoal (TD&E). Logo, compreender o contexto em que o público-alvo está inserido é essencial para elaborar atividades que proporcionarão melhor retenção de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Anteriormente ao planejamento da oficina, a equipe designada pela Empresa Jr. realizou leituras de artigos científicos sobre empregabilidade trans e travesti voltado para a realidade brasileira, assistiu a documentários sobre o assunto, pesquisou e estudou sobre pronomes neutros e realizou discussões em grupo sobre a temática. Em seguida, foi elaborado formulário de interesse que visava ao levantamento de quais necessidades poderiam ser supridas com a oficina, viabilizando a análise dos principais temas, aspectos e etapas de um processo seletivo, assim como a abordagem de conteúdos e atividades personalizados e adequados ao público-alvo. O formulário para este levantamento, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, foi construído através de uma reunião online e trocas de mensagem no aplicativo *Telegram* entre os membros do projeto, considerando os conhecimentos prévios acerca de treinamentos de como se preparar para um processo seletivo, sempre articulando com as particularidades de pessoas trans e travestis.

Disponibilizado e divulgado por 10 dias e respondido por 14 pessoas, o formulário visou colher dados sociodemográficos dos interessados tais como: nome social, pronomes de tratamento, número de contato, identidade de gênero, orientação sexual, raça, faixa etária, deficiência, renda, localização, grau de ensino, área atuante, vínculo empregatício e acesso à internet. Foram solicitadas também informações sobre as experiências e objetivos profissionais, assim como os maiores desafios e obstáculos para entrada no mercado de trabalho. Através da ferramenta, foi possível mapear os conhecimentos mais pertinentes a serem abordados no encontro. O formulário também permitiu antecipar

as possíveis limitações da ação, uma vez que no final havia uma caixa de dúvidas, comentários ou sugestões, possibilitando aos respondentes expor suas expectativas ou notificar com antecedência sobre algo que deveria ser considerado pela equipe. A partir destas informações, foi possível identificar quais elementos dos processos seletivos mais interessavam os respondentes, assim como mapear disponibilidade de agenda para posterior elaboração e divulgação do formulário de inscrições propriamente dito. A divulgação foi realizada nas redes sociais *LinkedIn, Instagram, TikTok, Facebook e WhatsApp*.

A maior parte das inscrições foram feitas por jovens universitários em busca de estratégias para se saírem bem nos processos seletivos de empresas privadas, bem como para serem assertivos e conseguirem lidar com os estressores que pudessem fazer parte desta experiência. Nas respostas se sobressaiu a urgência por questões que envolviam dificuldades para lidar com preconceito e discriminação durante o processo de contratação ou no ambiente de trabalho, considerando as particularidades do público-alvo. Situações como o uso do nome civil em crachás, no currículo ou durante a entrega de documentos que não tenham o nome retificado foram mencionadas. A partir destas e de outras questões identificadas na análise das respostas, foi construída uma "persona", que visou representar o público-alvo da oficina e facilitar sua divulgação da oficina.

Em seguida, foi realizado o planejamento instrucional, de maneira a definir os objetivos da ação, assim como atividades dinâmicas e criativas que utilizassem as tecnologias e recursos disponíveis, sempre condizentes com os objetivos e as condições de concretização (Chagas et al., 2021). Para tal, levou-se em conta as necessidades e a realidade dos aprendizes, o que joga luz para a importância do formulário de consulta e levantamento descrito anteriormente. A Tabela 1 ilustra o resultado do planejamento instrucional desenvolvido para a atividade.

Tabela 1

Planejamento Instrucional da Oficina

| Planejamento Instrucional | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome da ação: Oficina “Como se preparar para um processo seletivo?” (Exclusivo para público trans e travesti) | | | |
| Modalidade de ensino: Virtual | | | |
| Objetivo geral: Ao final da oficina <i>online</i> , o público transespecífico deverá ser capaz de se preparar para as etapas de um processo seletivo, identificando como aperfeiçoar seu desempenho em cada uma. | | | |
| Domínio predominante: Cognitivo | | | |
| Objetivos específicos | Estratégias e meios instrucionais | Recursos | Crítérios de aprendizagem e avaliação de impacto |
| Conhecer como é um processo seletivo remoto. | Exposição do funcionamento geral de um processo seletivo e explicação das especificidades do remoto. | Exposição oral, <i>slides</i> . | Compreensão do panorama geral do mecanismo de seleção. |
| Identificar as etapas de um processo seletivo e reconhecer o que são competências e valores. | Indicação das etapas de prova situacional, prova específica, currículo, entrevista e dinâmica de grupo. | <i>Slides</i> de exemplos de possíveis competências com base na empresa desejada; Exposição oral. | Assimilação e distinção das diferentes etapas de um processo seletivo e suas respectivas competências exigidas. Identificação da missão, visão e valores de empresas almejadas. |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Redigir um currículo considerando as particularidades de ser uma pessoa trans ou travesti.</p> | <p>Indicação das principais seções de um currículo, assim como dos elementos necessários, adaptado para cada perfil de vaga/empresa, além de orientação sobre uso do nome social e de registro.</p> | <p>Exposição oral, <i>slides</i>, imagens-exemplo, interação com perguntas.</p> | <p>Reconhecimento das seções fundamentais de um currículo e o quanto foi capaz de adaptar para cada empresa/vaga.</p> |
| <p>Compreender o uso do <i>LinkedIn</i> como uma ferramenta para encontrar empregos e vagas.</p> | <p>Apresentação das principais funções do <i>LinkedIn</i>, bem como divulgação dos principais <i>sites</i> de emprego de acordo com o porte das cidades dos candidatos.</p> | <p><i>Prints</i> da tela, <i>slides</i>, indicação de tutoriais e vídeos curtos do <i>YouTube</i> sobre como utilizar o <i>LinkedIn</i>.</p> | <p>Identificação da relevância da plataforma para ampliação do acesso a oportunidades de emprego atualizadas. Localização de plataformas e empresas que recrutam especificamente o público trans.</p> |
| <p>Reproduzir técnicas de relaxamento.</p> | <p>Exposição e explicação sobre como realizar uma técnica de relaxamento anteriormente</p> | <p>Câmeras; indicação de tutoriais e vídeos curtos no <i>YouTube</i>, <i>playlists</i> para concentração</p> | <p>Reprodução da técnica de respiração.</p> |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | a uma entrevista ou dinâmica de grupo. | e indicação de aplicativo de meditação. | |
| Compreender o que são dinâmicas de grupo e como se portar nelas. | Exposição do que são dinâmicas grupais, exemplificação de seus diferentes formatos e objetivos, apresentação das formas mais adequadas de se portar e dos erros mais comuns. | <i>Slides</i> , exposição oral de explicações e exemplos situacionais, imagens-exemplo, interação com perguntas. | Assimilação e distinção de diferentes propostas e objetivos de dinâmicas grupais e como elas permitem a identificação de características primárias e secundárias nos candidatos, diferenciando-os. Identificação de formas adequadas e inadequadas de se portar a depender da situação. |
| Compreender o que são entrevistas e como se portar nelas. | Apresentação dos principais meios pelos quais as entrevistas ocorrem, as funções da etapa e as perguntas mais recorrentes. | <i>Slides, role play</i> de simulação de uma entrevista. | Identificação dos erros mais comuns durante uma entrevista de emprego. |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Definir o que são <i>feedbacks</i> e para que servem, assim como se preparar para recebê-los.</p> | <p>Listagem de estratégias que façam o indivíduo refletir sobre seu desempenho no processo e o preparem para a devolutiva.</p> | <p><i>Slides</i>, exposição oral.</p> | <p>Identificação da importância de um <i>feedback</i> e como utilizá-lo em seu benefício.</p> |
| <p>Expressar-se de forma assertiva diante de situações de preconceito e discriminação.</p> | <p>Apresentação das diferentes formas de comunicação (passiva, agressiva, passivo-agressiva, assertiva), além dos meios para maior assertividade diante de situações de preconceito e discriminação.</p> | <p>Exposição oral, <i>slides</i>, exemplos através de <i>role play</i>, vídeos.</p> | <p>Reconhecimento das diferentes formas de comunicação e demonstração de assertividade diante de preconceitos e discriminação.</p> |

Dentro do calendário construído para a ação, duas semanas foram totalmente dedicadas à pesquisa, seleção e adaptação do conteúdo teórico, para que posteriormente fosse possível construir não só o material visual, mas também uma cartilha enviada aos participantes, ao final da oficina, com o resumo das principais orientações do treinamento. A divulgação do evento foi feita nas redes sociais *LinkedIn*, *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* e *WhatsApp*, bem

como por meio do contato com instituições voltadas ao público trans e travesti.

Mesmo com a divulgação diária pelas redes oficiais da Empresa Jr. e pelos perfis pessoais dos membros da empresa, a maior parte das inscrições aconteceu apenas nos primeiros dias de divulgação. Na tentativa de contornar o problema a curto prazo, solicitamos ajuda na divulgação para alguns projetos e entidades que atendiam ao público trans, como cursinhos pré-vestibular e ambulatorios de referência à saúde transespecífica, assim como *digital influencers* mais acessíveis. Entretanto, esta estratégia não ofereceu retornos significativos. Durante os 10 dias em que o formulário de inscrição esteve aberto, nove pessoas se inscreveram. O número de inscritos foi menor do que o número de respondentes do formulário de consulta.

Encerrado o período de inscrições, por volta das 15 horas do dia anterior à atividade, foi necessário criar um grupo no aplicativo *WhatsApp*, escolhido pela popularidade e fácil acesso, com todos os inscritos. Por meio do grupo, os organizadores forneceram algumas orientações, assim como enviaram o *link* para a sala de reunião no *Google Meet*. Dentre todos os inscritos, apenas quatro participaram da chamada. A pouca quantidade, entretanto, foi compensada pela participação calorosa e interessada dos presentes, e a equipe executora estimou que o ambiente intimista favoreceu o engajamento dos participantes. Em função do número reduzido de participantes, foi possível que todos se apresentassem, dissessem seus nomes, local de onde falavam e seus pronomes, o que conferiu maior proximidade à situação. Da mesma forma, durante cada tópico abordado, os inscritos se sentiram confortáveis para fazer perguntas e compartilhar dúvidas e experiências. A oficina, cuja duração era prevista para 2 horas, se estendeu por quase 4 horas, devido à intensa partilha e troca de experiências que os conteúdos e atividades propostas provocaram. O conteúdo também foi se adaptando à medida que o público foi interagindo e construindo, a partir de suas vivências, novas possibilidades.

Neste sentido, Pilati e Abbad (2005) abordam a existência de três componentes que descrevem o processo de mudança comportamental após as ações instrucionais: (a) Aquisição (assimilação de conhecimentos, habilidades e atitudes), (b) Retenção (armazenamento da aquisição na memória de longo prazo) e (c) Generalização (o quanto os CHAs armazenados são usados em ambientes e contextos diferentes em que foram aprendidos) (Abbad & Borges-Andrade, 2004). A partir de tais aspectos, a oficina relatada buscou alcançar a transferência de aprendizagem (aplicação dos CHAs aprendidos no TD&E no contexto de trabalho) (Pilati & Abbad, 2005).

Finalizada a ação instrucional, é fundamental a busca de um retorno que permita mapear de forma quantitativa e qualitativa os efeitos da ação. Para isto, foram criados dois formulários: o primeiro, referente à avaliação de reação, e o segundo, para mensurar os impactos sociocognitivos da oficina. A avaliação de reação foi pautada em Noe (2015) e visou medir a percepção dos participantes acerca do conteúdo, programação, infraestrutura, instrutores e grau de satisfação com o treinamento, assim como comentários e sugestões para uma próxima edição.

Para mensurar os impactos sociocognitivos, foram utilizados os conceitos de autoeficácia e autoestima a partir da TSCC, através de um formulário enviado após o encerramento da oficina. Na perspectiva de Bandura (1997, 1977), a autoeficácia refere-se à crença do quanto o indivíduo acredita que pode executar determinada tarefa. Desse modo, as crenças de autoeficácia eram grandes influências no comportamento humano, podendo influenciar decisões relativas ao tempo, esforço e resiliência que o indivíduo empenha para concluir uma tarefa. Considerada um preditor motivacional, a autoeficácia é essencial para a escolha de carreira (Bandura, 1977). Descobrir se houve diferença significativa no empenho do indivíduo antes e depois de uma ação instrucional é, portanto, fundamental para a compreensão do seu impacto em crenças individuais. Já a autoestima, por sua vez, refere-se ao julgamento pessoal acerca das próprias capacidades associadas ao

sucesso, valor ou fracasso. Em suma, trata-se da autoavaliação do indivíduo, ou seja, de uma atitude de aprovação ou desaprovação, sinalizando o grau em que ele se considera capaz, importante e valioso, envolvendo componentes avaliativos e afetivos de seu sistema sociocognitivo (Rosenberg, 1979).

Entretanto, apesar das várias tentativas de envio, não foram obtidas respostas suficientes para a análise das respostas do formulário, principalmente devido à baixa amostra participante. Apenas através dos contatos trocados na plataforma *LinkedIn*, foi possível identificar que, algum tempo após a participação na oficina, boa parte dos participantes haviam conseguido empregos e demonstravam alguma realização profissional.

Conclusões

As situações às quais a população trans e travesti estão submetidas nos contextos de trabalho envolvem espaços que lhes são relegados, que dificultam sua ascensão social e o acesso a condições dignas de empregabilidade, remuneração e qualidade de vida. Diante da baixa expectativa de vida das mulheres trans e travestis, uma das responsabilidades do psicólogo e orientador profissional e de carreira, é proporcionar contextos que visem fomentar e desenvolver essa população em específico. De acordo com o Código de Ética do Profissional Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2005) “cabe ao psicólogo a promoção da saúde e qualidade de vida das pessoas de forma a contribuir para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (p. 7). Logo, a experiência aqui relatada contribuiu para atender a esta orientação do conselho regulador da profissão, uma vez que é dever dos profissionais da psicologia fazê-lo. Além disso, como foram membros de uma Empresa Jr. de psicologia os principais responsáveis pela ação, ressalta-se a importância de que as mesmas ocorram já na durante os primeiros anos da formação universitária.

Testes de eficácia de intervenções são escassos na literatura de carreira, que tem indicado a necessidade de mais estudos longitudinais e experimentais, bem como o incremento de recomendações práticas, principalmente para temas socialmente urgentes. Adicionalmente, o aumento das chances de empregabilidade da população trans e travesti no mercado formal de trabalho representa uma das formas, dentre várias, de confrontar uma realidade de exclusão social e atender ao chamado da psicologia para contribuir com as ODS da ONU. Sendo assim, a ação aqui relatada contribuiu para a ODS 5 (Igualdade de gênero), a ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico) e a ODS 10 (Redução das desigualdades), além de abordar questões específicas do Brasil e da América Latina, associadas à travestilidade.

Em suma, o mundo do trabalho carece desenvolver um olhar mais humanitário e acolhedor às diferenças e diversidades, logo intervenções como a presente oficina podem ser diferenciais para balancear a pluralidade de pessoas dentro das organizações. Contudo, compreende-se que a oficina relatada, apesar de relevante, representa apenas uma medida reparatória e insuficiente para mitigar os multifacetados e estruturais mecanismos de exclusão. Diante da complexidade de tal contexto social, a ação relatada enfrentou algumas dificuldades em sua estruturação. Uma delas foi a extensa gama de conteúdos a serem abordados, o que fez com que o treinamento tivesse uma duração maior do que o esperado, gerando cansaço nas/nos participantes e ministrantes. A baixa adesão e presença de pessoas na oficina também indicou percalços de divulgação que poderia ter alcançado maior quantidade de inscritos.

Sendo assim, para futuras intervenções de carreira junto a pessoas trans e travesti, é recomendada a revisão dos conteúdos abordados nesta oficina, de forma a aprimorar seus impactos a curto e médio prazo. Recomenda-se também a contemplação de um público maior e mais diverso, que possa gerar informações mais consistentes sobre a avaliação da ação e seu impacto em aspectos de carreira, tais como autoeficácia, autoestima,

percepção de empregabilidade e percepção de barreiras. Também é indicada a elaboração de estudos, técnicas, instrumentos validados e práticas voltados especificamente para a inserção dessa população minorizada.

Finalmente, ressalta-se a importância da reeducação social no contexto de diversidade e inclusão empresarial. Após a contratação, é imprescindível que as empresas se responsabilizem pela recepção e socialização das pessoas LGBTQUIAPN+, investindo no fomento de clima e cultura organizacionais de inclusão e suporte. É necessário também a sensibilização de chefes e colegas de trabalho que se relacionarão com as pessoas de grupos minorizados, principalmente no caso de equipes com maioria cisgenênero e heterossexual. Dessa forma, trabalhos voltados para consultoria de diversidade, preparação de gestores e equipes, criação de políticas públicas para reserva de vagas, dentre outros, poderão representar intervenções que complementam o objetivo aqui proposto.

Sugestões de leitura básica

- Benevides, B. G. (2023). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Antra. <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>
- Budge, S. L., Tebbe, E. N., & Howard, K. A. (2010). The work experiences of transgender individuals: Negotiating the transition and career decision-making processes. *Journal of Counseling Psychology*, 57(4), 377.
- Moira, A., Nery, J. W., & Rocha, M. (2017). *Vidas trans: A coragem de existir*. Alto Astral Ltda.
- Nascimento, L. (2021). *Transfeminismo*. Jandaíra.
- Santos, K. M. D. O., & Oliveira-Silva, L. C. (2021). Marcadas pelo mercado: Inserção profissional e carreira de mulheres transexuais e travestis. *Cadernos Pagu*. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/yxChpWPJynxSSZbZvP47nFH/abstract/?lang=en>

Referências

- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de Trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Artmed.
- Abbad, G., Nogueira, R., & Walter, A. M. (2006). Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 255-281). Artmed.
- Araújo, M. A., & Cruz, G. F. B. (2021, November). "Bom dia Brasil, boa noite Itália": Os reflexos coloniais nos processos de construção das travestis [Paper presentation]. Anais do 5o Seminário Internacional Desfazendo Gênero.
- Benevides, B. G. (2022). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e Transexuais brasileiras em 2021*. Antra. <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>
- Benevides, B. G. (2023). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Antra. <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>
- Benevides, B. G., & Nogueira, S. N. B. (2021). *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. Expressão popular. <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191- 215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Borsatto, A. L., Cassiano, V. S. B., Baggio, D. K., & Sausen, J. O. (2022). *Como a diversidade pode ser um fator diferencial de*

- competitividade de uma empresa* [Paper presentation]. Anais XXX Seminário de Iniciação Científica. Unijuí.
- Bortoni, L. (2017). *Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>
- Brewster, M. E., Velez, B. L., Mennicke, A., & Tebbe, E. (2014). Voices from beyond: A thematic content analysis of transgender employees' workplace experiences. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 1*(2), 159-169. <https://doi.org/10.1037/sgd0000030>
- Butler, J. (2016). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Chagas, R. A., Ribeiro, N. M., & Costa, T. D. (2021). Planejamento e design instrucional de um módulo informatizado de trilhas de aprendizagem por competências. *Práticas de Administração Pública, 5*(2), 50-63. <https://periodicos.ufsm.br/pap/article/view/64039>
- Conselho Federal de Psicologia. (2005, 21 de julho). *Resolução CFP nº 010/2005*. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf
- Felizardo, P. S. D., Ronchi, F. S., Robaina, G. A. R., & Paiva, E. C. C. (2016). Inclusão de pessoas com deficiência nas organizações e impacto no clima organizacional (CO). *Revista da FAE, 1*, 159–176. <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/412>
- Fontana, E., & Siriwichai, P. (2022). Understanding transgender persons' careers to advance sustainable development: The case of trans for career Thailand. *Sustainable Development, 30*(6), 1573-1590. <https://doi.org/10.1002/sd.2329>
- Garriott, P. O., Faris, E., Frazier, J., Nisle, S., & Galuzzo, J. (2017). Multicultural and international research in four career

- development journals: An 11-year content analysis. *Career Development Quarterly*, 65(4), 302-314. <https://doi.org/10.1002/cdq.12109>
- Heilborn, M. L. (1997). Gênero, sexualidade e saúde. In D. P. M Silva (Org.), *Saúde, sexualidade e reprodução: Compartilhando responsabilidades* (p. 101-110). UERJ
- Henn, R. C., & Dias, M. S. M. (2019). "Se ela é não-binária, por que se referem no feminino?": um corpo estranho em disputa. *Revista FAMECOS*, 26(3). <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2019.3.33922>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595-609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- International Labour Organization (2022). *Inclusion of lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex and queer (LGBTIQ+) persons in the world of work: A learning guide*. https://www.ilo.org/global/WCMS_846108/lang--en/index.htm
- Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: Conceitos e termos* (2a ed.) <https://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>
- Köllen, T. (2018). "Chapter 30: Declining career prospects as 'transition loss'? On the career development of transgender employees". In A. M. Broadbrige, & S. L. Fielden (Eds.), *Research handbook of diversity and careers* (pp. 486-498). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785365607.00044>
- Lau, V. P., & Shaffer, M. A. (1999). Career success: The effect of personality. *Career Development International*, 4(4), 225-231. <https://doi.org/10.1108/13620439910270607>
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In H. N. Hollanda (Org.), *Tendências impasses: O feminismo como crítica da cultura* (pp. 206-241). Rocco.

- Lehtonen, J. (2016). Experiences of non-heterosexual and trans youth on career choice and in the workplace. In T. Köllen (Org.), *Sexual orientation and transgender issues in organizations* (pp. 289–306). Springer.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviors, 45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas, 22*(3), 935-952. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>
- Lyons, H. Z., Prince, J. P., & Brenner, B. R. (2020). Career development and counseling: putting theory and research to work. In S. D. Brown, R. W. Lent (Orgs.), *Career development of lesbian, gay, bisexual, and transgender individuals* (pp. 375-404). John Wiley & Sons.
- Nikitkov, A., & Sainty, B. (2013) The role of social media in influencing career success. *International Journal of Accounting & Information Management, 22*(4), 273 – 294. <https://doi.org/10.1108/IJAIM-02-2014-0009>
- Noe, R. A. (2015). *Treinamento e desenvolvimento de pessoas: Teoria e prática*. AMGH.
- Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2012). Autoeficácia para escolha profissional: Teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa, 6*(2), 171-178. <https://doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200010>
- O’Neil, M. E., McWhirter, E. H., & Cerezo, A. (2008). Transgender identities and gender variance in vocational psychology. *Journal of Career Development, 34*(3), 286–308. <https://doi.org/10.1177/0894845307311251>
- Ozturk, M. B., & Tatli, A. (2016). Gender identity inclusion in the workplace: broadening diversity management research and practice through the case of transgender employees in the UK. *The International Journal of Human Resource Management, 27*(8), 781-802.

- Padilha, A. (2021). *Projeto de Lei PL 144/2021, de 2 de fevereiro de 2021*. Dispõe sobre a reserva de vagas de emprego, ou estágio para mulheres transexuais, travestis e homens transexuais nas empresas privadas e dá outras providências. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2268820>
- Pepper, S. M., & Lorah, P. (2008). Career issues and workplace considerations for the trans-sexual community: Bridging a gap of knowledge for career counselors and mental health care providers. *The Career Development Quarterly*, 56(40), 330-343. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00098.x>
- Pilati, R., & Abbad, G. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 43-51. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100007>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Santos, K. M. O., & Oliveira-Silva, L. C. (2021). Marcadas pelo mercado: Inserção profissional e carreira de mulheres transexuais e travestis. *Cadernos Pagu*, 62(1), Article e216221. <https://doi.org/10.1590/18094449202100620021>
- Schilt, K., & Wiswall, M. (2008). Before and after: Gender transitions, human capital, and workplace experiences. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.1862>
- Schmidt, S. (2020). As barreiras para as pessoas trans: Refletindo discriminação e estigma, apenas 16,7% dos homens e mulheres trans e travestis têm emprego formal no estado de São Paulo, indica pesquisa (2020). *Pesquisa Fapesp*. <https://revista.pesquisa.fapesp.br/as-barreiras-para-as-pessoas-trans/>
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>

- Todd, S. Y., Harris, K. J., Harris, R. B, & Wheeler, A. R. (2009). Career success implications of political skill. *Journal of Social Psychology, 149*(3), 179-204. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.3.279-304>
- Turner, R. J. (1960). Sponsored and contest mobility and school system. *American Sociological Review, 25*(6), 855-867. <https://doi.org/10.2307/2089982>
- Vargas, M. R. M, & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-175). Artmed.

CAPÍTULO 25

DIVERSIDADE E CONSTRUÇÃO DE CARREIRAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

(Maria Nivalda de Carvalho-Freitas, Joelma Cristina Santos, Marco Antônio Silva Alvarenga e Larissa Medeiros Marinho dos Santos)

Highlights

- A exclusão de pessoas com deficiência materializa a diversidade funcional como desigualdade no acesso ao direito básico do trabalho.
- Políticas públicas que priorizam a inclusão de determinados segmentos da sociedade contribuem para amenizar a desigualdade material e simbólica entre as pessoas.
- Ações organizacionais visando à inclusão e garantindo a acessibilidade contribuem para a inserção no trabalho de pessoas com deficiência.
- A desconstrução social do capacitismo é elemento fundamental ao se abordar a inclusão e a construção de carreira de pessoas com deficiência.
- A possibilidade de construção de carreira é elemento fundamental para conferir autoridade e prestígio (capital simbólico) para as pessoas com deficiência e para minimizar preconceitos.

Introdução

Admitindo a premissa de que a população brasileira tem como uma de suas marcas distintivas a diversidade, consideramos necessário compreender como pessoas pertencentes a diferentes grupos se distribuem em posições sociais e econômicas, particularmente por meio do trabalho na e da construção de carreiras. Entendemos diversidade como característica de grupos que congregam pessoas que possuem marcadores sociais semelhantes, mas que se diferem de outros grupos (Hitt et al., 2007; Kerka, 2003; McWhirter & McWha-Hermann, 2021), por exemplo, as pessoas com deficiência, objeto deste capítulo.

Índices como o desemprego e a distribuição de renda no Brasil explicitam o quanto os marcadores sociais da diferença transformam a diversidade em desigualdade (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022a). A admissão da desigualdade na distribuição de recursos, bens, serviços, acesso aos direitos e possibilidades de desenvolvimento tanto no país, quanto no mundo, tem sido parcialmente resolvida, via solução de compromisso, por meio de tratados internacionais e da construção de pactuações em que o desenvolvimento sustentável é um princípio estruturante para ações locais e globais a exemplo da Agenda Organização das Nações Unidas 2030 (“Transformando nosso mundo,” 2015). Em nosso país, a busca do cumprimento dos objetivos dessa agenda levou à definição de vários indicadores de sustentabilidade, entre eles, o objetivo 10: “Redução das Desigualdades” (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2018). Como exemplo, destaca-se que, em 2019, o Brasil tinha 24,4% das pessoas, considerando sexo, idade e pessoas com deficiência, vivendo abaixo de 50% da mediana da renda do país (IBGE, 2020). Esses índices colocam sob suspeita a relação comumente estabelecida entre desempenho, mérito e carreira, quando se considera aspectos relativos à diversidade.

A carreira, como conjunto de posições e condições associadas ao trabalho, dentro de um espaço social e geográfico ao longo da vida (Gunz & Mayrhofer, 2018; Savickas, 2015) precisa ser situada para que possamos compreender os critérios sociais de avaliação e classificação que colocam os grupos de diversidade em posições distintas de acesso ao trabalho formal. No modo de produção capitalista e neoliberal, o trabalho formal é aquele que oferece, devido à legislação trabalhista, um mínimo de garantias de proteção social como aposentadoria, férias, licença médica, dentre outras (Costa & Tosawa, 2021). Fato é que o trabalho/atividade pode ser considerado essencial para o ser humano e é por si só um direito de cidadania (Marinho, 2021). Sob esta perspectiva, o trabalho possibilita construir uma carreira profissional, que pode contribuir para a redução de desigualdades sociais, e é um símbolo distintivo de respeito, reconhecimento e possibilidade de exercício da cidadania

Considerando o cenário exposto, discutiremos as relações entre diversidade funcional e construção de carreiras, com foco no marcador social da deficiência, visando identificar impactos e desafios contemporâneos. Diversidade funcional se caracteriza por congrega o grupo de pessoas que possui diferenças em relação às formas típicas de ser e estar no mundo, por exemplo, enxergam com o tato, a audição, o olfato; comunicam com as mãos e os gestos etc. Em outros termos, deste grupo fazem parte as pessoas consideradas com deficiência, isto é, aquelas que têm corpos e possibilidades de relação com as pessoas e as coisas de forma considerada atípica (Ferraz & Silva-Neto, 2018). O objetivo é colocar as possibilidades de carreira em perspectiva, visando compreender os desafios advindos quando a categoria deficiência é introduzida nas análises. Nesse sentido, organizamos o capítulo com informações gerais sobre deficiência e acesso ao trabalho e, também, deficiência e carreira para, em seguida, apresentarmos algumas conclusões relativas ao cenário contemporâneo e desafios existentes. Ademais, elencamos algumas sugestões de leituras

básicas que poderão contribuir para o aprofundamento das discussões apresentadas.

Deficiência e acesso ao trabalho

Desde a década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) têm investido esforços na promoção do acesso de pessoas com deficiência ao mercado formal de trabalho. No Brasil, o direito ao trabalho por parte das pessoas com deficiência passa a ser parte do compromisso do Estado quando da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Carvalho-Freitas & Santos, 2023). Em 1990, a Lei No. 8.112 estabeleceu um percentual de até 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para pessoas com deficiência, sendo o limite mínimo de 5% das vagas em concursos públicos e processos seletivos da administração pública federal assegurado pelo Decreto No. 9.508 (2018). Em 1991, a Lei No. 8.213, denominada Lei de Cotas foi promulgada. Esta lei estabelece reservas de vagas, entre 2% e 5%, para pessoas com deficiência nas empresas privadas no país, a depender do número de trabalhadores das organizações de trabalho.

A despeito da legislação vigente, a inclusão de pessoas com deficiência no trabalho tem sido objeto de várias contestações e resistências, principalmente por parte dos empregadores que alegam que elas não têm escolaridade e nem competências adequadas para o exercício de um trabalho competitivo, que o custo para as adaptações interfere nos resultados financeiros do negócio, que essa ação deveria ter investimento do Estado (Ribeiro & Carneiro, 2009). No serviço público, algumas críticas à reserva de vagas devem-se ao argumento de que as cotas violam o princípio de igualdade entre as pessoas, pois aquelas com deficiência são beneficiadas por uma menor concorrência (Nepomuceno & Carvalho-Freitas, 2021).

Numa sociedade tecnológica que tem, cada vez mais, privilegiado as competências intelectuais mensuráveis,

principalmente pelo nível de escolaridade dos indivíduos, a exigência de qualificação formal para inserção no mercado de trabalho se apresenta para todas as pessoas. Entretanto, no caso das pessoas com deficiência que têm, historicamente, enfrentado dificuldades para frequentar instituições de ensino regular em igualdade de condições com as pessoas sem deficiência –em razão, por exemplo, de obstáculos na infraestrutura das escolas, de inadequação dos métodos ensino-aprendizagem ou de relações discriminatórias–, concluir o ensino médio, consiste, por si só, num grande desafio.

Em 2019, somente 16,6% das pessoas com deficiência haviam concluído o ensino médio, enquanto 37,2% das pessoas sem deficiência apresentavam esse mesmo nível de escolaridade (IBGE, 2021). A taxa de conclusão do Ensino Médio das pessoas de 20 a 22 anos de idade é um dos indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e tem influência direta sobre as possibilidades de qualificação profissional, ao viabilizar acesso a cursos de nível técnico e superior e, conseqüentemente, impactar as possibilidades de construção de uma carreira profissional. A discriminação e as barreiras que limitam as pessoas com deficiência restringem o acesso à educação e à qualificação, e, ao prejudicar esse processo de formação do capital humano, dificultam o alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho (Becker, 2019). Em relação ao ingresso e construção de carreira no serviço público federal, tem sido identificado um descompasso entre as exigências dos editais de concursos e o perfil escolar de grande parte da população com deficiência no Brasil (Souza et al, 2018). Como muitos cargos operacionais foram terceirizados nas últimas décadas, houve diminuição das vagas e maior competitividade entre os candidatos aos cargos, o que, além de elevar as exigências de escolarização, impactou o número de vagas reservadas às pessoas com deficiência (Souza et al., 2018).

Embora o nível de escolaridade mais baixo seja, muitas vezes, usado como argumento para um menor percentual de pessoas com deficiência em cargos mais elevados na hierarquia organizacional,

essa justificativa vem sendo, aos poucos, desconstruída. A implementação de políticas educacionais de inclusão tem contribuído para a ampliação do acesso de pessoas com deficiência à escolarização (Pontes et al., 2020), e a Lei No. 13.409 (2016), que reserva vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior de instituições federais de ensino, é um exemplo de política pública, que, proativamente, visa corrigir desvantagens históricas. Se em 2011, 0,33% dos graduandos tinham deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em 2021, esse percentual aumentou para 0,71% dos estudantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022). De modo geral, este número ainda é baixo, mas tende a se ampliar com o passar do tempo – como a série histórica demonstra – todavia é preciso ressaltar, por outro lado, que pessoas com deficiência qualificadas ainda encontram dificuldades para serem contratadas para cargos compatíveis com o nível de escolaridade que apresentam (Coutinho et al., 2017; Neves-Silva et al., 2015).

Os dados de inserção laboral das pessoas com deficiência indicam um percentual relativamente baixo de inserção no mercado formal de trabalho: 1,07% delas faziam parte do mercado formal de trabalho no ano de 2021 (Ministério do Trabalho e Emprego [MTE], 2022), embora elas representem 8,4% da população brasileira (IBGE, 2022b). No entanto, se consideramos que, historicamente, essas pessoas sempre estiveram à margem das relações de trabalho, necessitando de situações contingenciais como a Segunda Guerra Mundial para serem cogitadas como força de trabalho, tendo que lutar por seus direitos, via movimentos sociais, e necessitando do apoio de organismos internacionais e políticas públicas (Carvalho-Freitas & Marques, 2007), podemos identificar uma pequena, mas contínua mudança nos indicadores de inclusão no trabalho. Ao considerarmos o período entre 2010 e 2021, identificamos que o percentual de emprego formal das pessoas com deficiência passou de 0,69% para 1,07%, respectivamente (MTE, 2022). Esse resultado reafirma a

importância das ações afirmativas, via políticas públicas de cotas e sua fiscalização, para a produção de mudanças estruturais no país (Simonelli & Jackson, 2017).

Se, por um lado, tem-se resistência, por outro, existem muitas experiências exitosas na inclusão no trabalho de pessoas com deficiência, tanto no setor privado (Araten-Bergman, 2016; Carvalho-Freitas et al., 2010; Coutinho et al., 2017), quanto no serviço público (Marques et al., 2017; Pereira et al., 2017; Silva & Carvalho-Freitas, 2021). Essas experiências têm mostrado que quando o processo de socialização inicial tem estratégias sistematizadas de integração no trabalho da pessoa com deficiência, por exemplo, com informações gerais sobre a organização e treinamento para o exercício da função, quando a acessibilidade é garantida, quando existe adequação entre o perfil de competências das pessoas com deficiência e o desenho do cargo, quando o comportamento do grupo é inclusivo, as pessoas com deficiência se sentem efetivamente incluídas e as expectativas de desempenho são alcançadas (Carvalho-Freitas & Santos, 2023). Quando se fala em igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho, não queremos dizer ausência ou eliminação da diferença, mas, ao contrário, concordamos com Scott (2005) que se refere à importância do reconhecimento da diferença e à decisão de levá-la ou não em consideração.

Deficiência e carreira

A questão da diversidade funcional nos coloca outra questão além da busca de garantia de inserção no trabalho para as pessoas com deficiência, pois ainda que trabalhadores tenham a mesma qualificação, certos grupos de pessoas (no caso em questão, pessoas com deficiência) podem ser vistos como menos iguais do que outros (Castel, 2008) e, assim, ter menos possibilidades de progredir profissionalmente.

O desafio tem sido deslocar a concepção de deficiência como limitação para deficiência como diferença funcional (Palacios & Romañach, 2006). A desconstrução de padrões típicos de corponormatividade e, conseqüentemente, a minimização do capacitismo, tem por objetivo o enfrentamento de vulnerabilidades e desigualdades sociais a que as pessoas com deficiência estão submetidas. Capacitismo é a denominação dada ao preconceito que associa características dos corpos, notadamente a deficiência, a incapacidade. No entanto, vários são os grupos de diversidade que podem se tornar vítimas do capacitismo, por exemplo, mulheres, pessoas negras, idosas, indígenas, dentre outros (Gesser et al., 2020). O capacitismo é considerado: (a) estrutural, pois tem na capacidade, revestida de normas e ideais de relação, estilos de vida e formas de ser e estar no mundo, o fundamento que rege as organizações, instituições e espaços sociais; (b) estruturante, pois condiciona e produz narrativas culturais que impactam e constroem subjetividades oferecendo às pessoas os elementos de análise para valoração da realidade; e (c) tem como consequência a opressão de todos que não se encaixam nos padrões construídos (Gesser et al., 2020).

Os conceitos e estruturas de carreira estão relacionados a um ideal de organização e sociedade que tem na capacidade de desempenho e na corponormatividade padrões de classificação e qualificação das pessoas. O conceito de carreira surge com a sociedade industrial, abrindo oportunidades de promoção social, em princípio, ao alcance de todos (Chanlat, 1995). Este conceito tem sido reformulado nos últimos 40 anos. O termo carreira já foi utilizado para se referir a uma progressão de eventos relativos ao trabalho de uma pessoa em um determinado contexto, as organizações laborais (Arthur et al., 1989). No entanto, o termo carreira passou a ser conceitualizado como um processo mais complexo e que ultrapassa os obstáculos organizacionais, sendo construído de diversas formas (Sullivan, 1999) e compreendido como um conjunto de tomada de decisões baseadas em diferentes valores, como interesses pessoais, crenças e oportunidades

(Sullivan et al., 2009). De uma forma geral, a carreira tem sido definida como um processo no qual existe uma progressão histórica sobre ideias, intenções e atitudes orientadas ao desenvolvimento vocacional, realização profissional e adaptabilidade frente às mudanças contextuais relacionadas ao trabalho (Hirschi et al., 2022; Lowman, 2022; Nishanthi, 2016). Esta definição está bastante associada ao conceito de novas carreiras no qual busca-se compreender como as pessoas desenvolvem e coordenam suas trajetórias profissionais e quais tipos de intervenções seriam apropriados para auxiliá-las nesta mudança (Arnold & Jackson, 1997).

No entanto, algumas críticas têm sido feitas ao conceito de novas carreiras, pois elas têm uma perspectiva muito centrada no indivíduo e em seu protagonismo na progressão profissional, desconsiderando as dimensões do poder e do contexto nas trajetórias profissionais (Bévort & Stjerne, 2020). Nesse sentido, para compreender as carreiras é necessário ampliar o escopo de análise visando considerar a estrutura da organização, as redes de poder e relação, as características do ambiente, além dos aspectos individuais e da sociedade na qual está inserida (Mayrhofer et al., 2007; Ribeiro et al., 2022).

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, as pesquisas têm mostrado as dificuldades encontradas para fazer frente ao pressuposto de incapacidade que as precedem e que impactam as ações e avaliações dos gestores frente à progressão na carreira dessas pessoas (Werneck-Souza et al., 2020). Por exemplo, tem sido identificado que o direito à vaga, por meio da lei de cotas, não tem sido suficiente para garantir a efetiva inclusão dessas pessoas com condições para desenvolvimento e ascensão na carreira (Neri et al., 2003; Toldrá, 2013), e que os critérios de avaliação de desempenho e o desenvolvimento de carreira são inadequados à realidade organizacional das pessoas com deficiência (Alves et al., 2010; Serrano & Brunstein, 2007).

Atualmente, observa-se que cargos de gestão ainda são menos acessíveis à população com deficiência, em especial às mulheres, que

têm menor participação na força de trabalho – comparativamente aos homens com deficiência – e têm de lidar com um afunilamento nos postos mais elevados, uma vez que a exclusão se amplia na medida em que os níveis hierárquicos se tornam mais elevados (Instituto Ethos, 2016). Entre os obstáculos colocados para a ascensão profissional de pessoas com deficiência, ressalta-se o paternalismo existente em relação a elas e a escassez de oportunidades para que elas exerçam tarefas desafiadoras e possam demonstrar suas competências, limitando, portanto, as possibilidades de avanço em suas carreiras (Wilson-Kovacs et al., 2008).

Pesquisas têm indicado que as organizações não têm medidas de estímulo à presença de pessoas com deficiência em postos de liderança (Instituto Ethos, 2016), e que a falta de transparência das políticas de desenvolvimento profissional, as formas de gestão organizacional da carreira e a contratação para funções definidas exclusivamente para elas (visando somente a cumprimento de cota legal e independentemente das competências técnicas ou qualificações profissionais delas), contribui para que elas se sintam insatisfeitas com as oportunidades de crescimento profissional (Assunção et al., 2015). Muitas vezes, os planos de carreira das pessoas com deficiência não estão bem delineados dentro das organizações e são mais perceptíveis para aqueles trabalhadores com maior nível de escolaridade, sendo ainda limitado a tipos específicos de deficiência (Caron et al., 2021). Dados indicam que empregadores são influenciados pelas características observáveis das deficiências, ou seja, pessoas que necessitam de menos ajustes na infraestrutura e/ou nas condições de trabalho tendem a ocupar melhores cargos, ter melhores salários (Becker, 2019) e, conseqüentemente, ter maiores possibilidades para avançar na construção de carreira. Observa-se, portanto, que o perfil de trabalhador buscado pelo mercado ainda é o de uma pessoa com deficiência que atenda aos requisitos para contratação conforme a Lei de Cotas, mas que seja o mais semelhante possível ao de uma pessoa sem deficiência.

Além disso, a deficiência pode ser interseccionada por muitos fatores, como gênero, raça e classe social, mas também pelos diversos tipos de deficiência, pelas distintas necessidades de adaptação ou pelas formas possíveis de independência ou interdependência, por exemplo. Ao levar em conta as especificidades de cada caso, é possível considerar as potencialidades de cada pessoa para o trabalho e evitar a repetição de suposições estereotipadas acerca da deficiência, as quais podem impactar negativamente o modo como pessoas com deficiência são vistas e tratadas nas relações de trabalho. Nesse sentido, a concepção do hibridismo na gestão da diversidade pode contribuir, ao articular modelos singularizados e genéricos de gestão (como os que envolvem as ações de inclusão) e favorecer, por um lado, possibilidades flexíveis, mas também fixas de organização do trabalho, conforme os elementos que se relacionam no contexto em análise (Ribeiro, 2017). Assim, é possível pensar em carreira, tendo em vista uma abertura às singularidades, mas também os padrões comuns para a manutenção da equidade, evitando que diferenças sejam ignoradas e que condições injustas e/ou que gerem sofrimento sejam perpetuadas, favorecendo a implementação de uma lógica de inclusão (Carvalho-Freitas et al., 2022). Nesse sentido, concordamos com Ribeiro e Ribeiro (2012) que a implantação e a execução de programas de gestão da diversidade e de desenvolvimento de carreira indicam que a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é viável e pode ser uma experiência bem-sucedida, tanto do ponto de vista econômico quanto social.

Conclusões

Há pouco mais de trinta anos, o processo social de inclusão de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho deu um passo importante com o estabelecimento da Lei de Cotas. No entanto, ao se analisar esse relativo avanço à luz do presente, é

perceptível a necessidade de medidas que ampliem o efetivo exercício do direito ao trabalho e das possibilidades de crescimento profissional desse grupo. A ocupação de cargos mais bem qualificados e condizentes com as expectativas profissionais das pessoas com deficiência ainda é um assunto pouco discutido no meio organizacional, visto que, dentre outros grupos discriminados socialmente (como os de mulheres, pessoas negras, população LGBTQIAPN+), as pessoas com deficiência são aquelas cujo estereótipo de incapacidade é mais enraizado social e historicamente.

Se uma pessoa com deficiência física, cega ou surda, por exemplo, é vista como alguém com menos conhecimentos ou habilidades técnicas (mesmo que tenha qualificação formal), como a sociedade pode percebê-la como sujeito apto a exercer bem suas atividades profissionais, assumir cargos de gestão ou ser reconhecido como especialista em sua área de atuação? Por isso, acredita-se que a desconstrução social do capacitismo é um elemento fundamental ao se abordar a inclusão e a construção de carreira desse grupo. Além disso, a perspectiva apresentada nesse capítulo aponta para a necessidade de uma reestruturação da sociedade que reconheça a situação de vulnerabilidade a que determinados grupos estão expostos e, a partir daí, aja proativamente, a fim de proporcionar oportunidades de acesso a direitos, numa visão democrática e de participação plena. No nível social, essas ações se materializam em políticas públicas que priorizem a inclusão de determinados segmentos da sociedade, cujos resultados, no longo prazo, contribuem para amenizar a desigualdade material e simbólica entre as pessoas.

No nível organizacional, uma medida possível consiste no posicionamento institucional (concretizado em políticas e práticas) de considerar que todos os cargos podem ser ocupados por pessoas com deficiência, em vez de restringi-las a determinados postos de trabalho, geralmente operacionais e que, dificilmente, propiciam a elas a oportunidade de desenvolver atividades desafiadoras, ter bom desempenho e crescer profissionalmente. Nesse sentido, é

imprescindível que colegas e gestores estejam disponíveis a reconhecer potencialidades para além dos rótulos negativos, construídos historicamente, e da ênfase em características corporais vistas como limitantes. Além disso, é importante considerar as contínuas mudanças nas configurações do trabalho, que permitem que se pense as carreiras com maior flexibilidade. Assim, é possível levar em conta aspectos comuns relacionados à garantia de equidade e de acesso a direitos, mas também as possibilidades de realização de atividades distintas e de construção de carreiras, conforme as possibilidades de cada pessoa com deficiência e as condições organizacionais/contextuais. Entende-se que quando forem reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência, garantidas oportunidades de desempenharem carreiras que lhes confirmam autoridade e prestígio (capital simbólico), atuando com elas e não para elas, será possível construir meios de ver e fazer ver suas possibilidades e sua posição social.

Para concretizar a inclusão no trabalho, é necessário considerar a importância da discussão sobre carreira de pessoas com deficiência nos processos educativos. Nesse sentido, a formação de profissionais de orientação e aconselhamento de carreira que sejam capazes de identificar COM as pessoas com deficiência as potencialidades delas para o trabalho, tem um papel relevante no desenvolvimento sustentável da sociedade e na minimização do capacitismo.

Sugestões de leitura básica

- Carvalho-Freitas, M. N.; Silva, O. A.; Tette, R. P. G, & Silva, C. V. (2017). Diversidade em contextos de trabalho: Pluralismo teórico e questões conceituais. *E&G Economia e Gestão*, 17(48), 174-191. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p174-191>
- Carvalho-Freitas, M. N., & Santos, J. C. (2023). *Capacitismo e inclusão: Contribuições teórico-práticas da Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Vetor.

- Castel, R. (2008). *A discriminação negativa: Cidadãos ou autóctones?* Vozes.
- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Juruá.
- Ribeiro, M. A., Knabem, A., & Oliveira, M. C. (2022). Gestão e aconselhamento de carreira e objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda ONU 2030: Reflexões e incorporações urgentes às práticas. In M. N. Carvalho-Freitas, D. R. C. Bentivi, E. M. B. Amorim-Ribeiro, M. M. Moraes, R. H. C. Di Lascio, & S. C. Barros (Eds.), *Psicologia Organizacional e do Trabalho: Perspectivas teórico-práticas* (pp. 79-120). Vetor.

Referências

- Alves, J. N., Ribas, F. T. T., & Santos, C. E. C. (2010). Os desafios na inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Estudo de caso em uma multinacional. *Inclusão Social*, 4(1), 28-40. <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1642>
- Araten-Bergman, T. (2016). Managers' hiring intentions and the actual hiring of qualified workers with disabilities. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(14), 1510-1530. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1128466>
- Arnold, J., & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25(4), 427-433. <https://doi.org/10.1080/03069889708253821>
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 27-45). Cambridge University Press.
- Assunção, R. V., Carvalho-Freitas, M. N. D., & Oliveira, M. S. D. (2015). Satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento da carreira entre profissionais com deficiência. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(4), 340-351. <http://doi.org/10.17652/rpot/2015.4.556>

- Becker, K. L. (2019). Deficiência, emprego e salário no mercado de trabalho brasileiro. *Estudos Econômicos*, 49, 39-64. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614912klb>
- Bévort, F.; & Sterne, S. (2020). Multilevel career analysis in the film industry and service firms: Exploring the roles of relations and institutions in bounding careers. In H. Gunz, M. Lazarova, & W. Mayrhofer (Eds.), *The Routledge companion to career studies* (pp. 275-292). Routledge.
- Caron, D., Gadonski, J., Costa, V. F., & Rodrigues, G. F. (2021). A gestão de pessoas e suas repercussões na inclusão laboral de pessoas com deficiência. *Gestão e Sociedade*, 15(42), 4215-4235. DOI: 10.21171/ges.v15i42.3442
- Carvalho-Freitas, M. N., & Santos, J. C. (2023). *Capacitismo e inclusão: Contribuições teórico-práticas da Psicologia Organizacional e do trabalho*. Vetor.
- Carvalho-Freitas, M. N., Bentivi, D. R. C., Ribeiro, M. A., & Souza, G. A. (2022). In G. S. Abbad, J. E. Borges-Andrade, L. Mourão, & S. M. G. Gondim (Eds.), *Desenho e redesenho do trabalho: Modelos e ferramentas de apoio à gestão* (pp. 219-238). Vetor.
- Carvalho-Freitas, M. N. D., & Marques, A. L. (2007). A diversidade através da história: A inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, 14, 59-78. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302007000200003>
- Carvalho-Freitas, M. N. D., Toledo, I. D. Á., Nepomuceno, M. F., Suzano, J. D. C. C., & Almeida, L. A. D. (2010). Socialização organizacional de pessoas com deficiência. *Revista de Administração de Empresas*, 50, 264-275. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000300003>
- Castel, R. (2008). *A discriminação negativa: Cidadãos ou autóctones?* Vozes.
- Chanlat, J. F. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade? (I). *Revista de Administração de Empresas*, 35, 67-75. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000600008>
- Costa, I. G., & Tosawa, S. (2021). Trabalho, capitalismo e globalização: Aspectos evolutivos do direito ao trabalho digno.

- Argumenta*, (34), 439-459. <https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2377>
- Coutinho, K. S., Rodrigues, G. F., & Passerino, L. M. (2017). Trabalho de colaboradores com deficiência nas empresas: Com a voz os gestores de recursos humanos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 261-278. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200008>
- Decreto No. 9.508. (2018, 24 de setembro). Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9508&ano=2018&ato=e26ETRU9UeZpWT7e3>
- Ferraz, C. V., & Silva-Netto, M. C. F. (2018). A pessoa com deficiência e o exercício da parentalidade: O direito à reprodução e ao planejamento familiar sob a ótica da diversidade funcional. *Revista Direito UFMS*, 4(1). <https://periodicos.ufms.br/index.php/revdir/article/view/5158>
- Gesser, M., Böck, G. L. K., & Lopes, P. H. (2020). *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social*. CRV.
- Gunz, H., & Mayrhofer, W. (2018). Career development: Insights from organisation theory. In N. Arthur, & M. McMahon (Eds.), *Contemporary theories of career development* (pp. 209-223). Routledge.
- Hirschi, A., Zacher, H., & Shockley, K. M. (2022). Whole-life career self-management: A conceptual framework. *Journal of Career Development*, 49(2), 344–362. <https://doi.org/10.1177/0894845320957729>
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2007). *Comportamento organizacional: Uma abordagem estratégica*. LTC.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Objetivo 10: Redução das desigualdades reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. <https://odsbrasil.gov.br/objetivo10/indicador1021>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Pesquisa Nacional de Saúde 2019: Ciclos de vida*. <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022a). *Desemprego*. O que é desemprego. <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022b). *Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?&t= resultados>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada . (2018). *ODS – metas nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Proposta de adequação. <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8636/1/Agenda%202030%20ODS%20Metas%20Nac%20dos%20Obj%20de%20Desenv%20Susten%202018.pdf>
- Instituto Ethos. (2016). *Perfil social, racial e de gênero das 500 empresas do Brasil e suas ações afirmativas*. Instituto Ethos; Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo da educação superior: Divulgação dos resultados*.
- Kerka, S. (2003). *Career development of diverse populations*. ERIC Clearinghouse.
- Lei No. 8.112. (1990, 11 de dezembro). Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. <https://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/leis-ordinarias/lei-nb0-8.112-de-11-de-dezembro-de-1990>
- Lei No. 8.213. (1991, 24 de julho). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm
- Lei No. 13.409. (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. <https://legislacao>.

presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016
&ato=dc0kXUE90dZpWT26c

- Lowman, R. L. (2022). Defining and contextualizing vocational interests. In R. L. Lowman, *Career assessment: Integrating interests, abilities, and personality* (pp. 27–61). American Psychological Association.
- Marinho, S. (2021). Relações de opressão-exploração da modernidade colonial: Notas sobre cidadania trans e emancipação. *Revista Em Pauta: Teoria social e realidade contemporânea*, 19(47), 248-264. <https://doi.org/10.12957/rep.2021.56075>
- Marques, D. S., Moreira, T. P., & de Lima, T. C. B. (2017). Um olhar sobre a experiência de inclusão de pessoas com deficiência que trabalham em uma Universidade Pública. *Revista Economia & Gestão*, 17(48), 119-140. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p119-140>
- Mayrhofer, W., Meyer, M., & Steyrer, J. (2007). Contextual issues in the study of careers. In H. P. Gunz, & M. Peiperl (Eds.), *Handbook of career studies* (pp. 215-240). Sage.
- McWhirter, E. H., & McWha-Hermann, I. (2021). Social justice and career development: Progress, problems, and possibilities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, Article 103492. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103492>
- Ministério do Trabalho e Emprego. (2022). Relação anual de informações sociais RAIS. Ano base de 2021. *Sumário Executivo*. http://pdet.mte.gov.br/images/RAIS/2021/2-Sum%C3%A1rio_Executivo_RAIS_2021.pdf
- Nepomuceno, M. F., & Carvalho-Freitas, M. N. (2021). Estereótipos de pessoas com deficiência: Competência versus cordialidade na questão das cotas. *Interação em Psicologia*, 25(1), 66-77. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/71219/43593>
- Neri, M., Pinto, A., Soares, W., & Costilla, H. (2003). *Retratos da deficiência no Brasil*. FGV.
- Neves-Silva, P., Praes, F. G., & Silveira, A. M. (2015). Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo

- Horizonte, Brasil: Cenário e perspectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2549-2558. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014>
- Nishanthi, H. M. (2016). Modern career concepts: A review. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(3), 1-5. <https://www.ijsrp.org/research-paper-0316/ijsrp-p5102.pdf>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES.
- Pereira, C. E. C., Bizelli, J. L., & Leite, L. P. (2017). Organizações de ensino superior: Inclusão e ambiente de trabalho. *Educação & Sociedade*, 38, 99-115. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017151511>
- Pontes, R. P., Salvini, R. R., & Silva, M. M. C. (2020). Educação especial e inclusão social na trajetória escolar e laboral para pessoas com deficiência no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 50(1), 31-66. <http://dx.doi.org/10.38116/ppev50n1art2>
- Ribeiro, M. A. (2017). Psicossocial: Continuum ontológico do processo relacional. In N. Silva, Jr., & W. Zangari (Eds.), *A Psicologia Social e a questão do hífen* (pp. 263-277). Edgard Blücher.
- Ribeiro, M. A., & Carneiro, R. (2009). A inclusão indesejada: As empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Organizações & Sociedade*, 16(50), 545-564. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302009000300008>
- Ribeiro, M. A., & Ribeiro, F. (2012). O desenvolvimento da carreira de pessoas com deficiência em empresas: Dificuldades e perspectivas. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 127-145. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a09.pdf>
- Ribeiro, M. A., Knabem, A., & Oliveira, M. C. (2022). Gestão e aconselhamento de carreira e objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda ONU 2030: Reflexões e incorporações urgentes às práticas. In M. N. Carvalho-Freitas, D. R. C.

- Bentivi, E. M. B. Amorim-Ribeiro, M. M. Moraes, R. H. C. Di Lascio, & S. C. Barros (Eds.), *Psicologia Organizacional e do Trabalho: Perspectivas teórico-práticas* (pp. 79-120). Vetor.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 129-143). American Psychological Association.
- Scott, J. W. (2005). O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, 13, 11-30. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>
- Serrano, C., & Brunstein, J. (2007, Junho 13-15). *Relações de trabalho, percepção da deficiência e o desenvolvimento profissional do tetraplégico em uma organização pública: Em busca do significado da inclusão* [Apresentação de trabalho]. I EnGPR – Anpad, Natal, RN, Brasil. https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=Njg2NA
- Silva, O. A. D., & Carvalho-Freitas, M. N. D. (2021). Inclusão, desenho do trabalho e satisfação de servidores públicos com diferença funcional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 21(2), 1518-1527.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v21n2/v21n2a12.pdf>
- Simonelli, A. P., & Jackson, J. M., Filho. (2017). Análise da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho após 25 anos da Lei de Cotas: Uma revisão da literatura. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(4), 855-867. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1078>
- Souza, M. P., França, R. V., & Kassab, M. D. C. M. (2018). Acesso ao trabalho às pessoas com deficiência: notas sobre o ingresso à carreira do funcionalismo federal. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 5(9), 217-233. <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5181/4671>
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of management*, 25(3), 457-484.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014920639902500308>

- Sullivan, S., Forret, M., Carraher, S., & Mainiero, L. A. (2009). Using the kaleidoscope career model to examine generational differences in work attitudes. *Career Development International*, 14(3), 284-302. <https://doi.org/10.1108/13620430910966442>
- Toldrá, R. C. (2013). Inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência: Contribuição para a transformação social. In A. P. Simonelli, & D. S. Rodrigues (Eds.), *Saúde e trabalho em debate: Velhas questões novas perspectivas* (pp. 55-70). Paralelo 15. *Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para desenvolvimento sustentável*. (2015). https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf
- Werneck-Souza, J., Ferreira, M. C., & Soares, K. M. (2020). Panorama da produção brasileira sobre inserção de pessoas com deficiência no trabalho: Desafios à efetiva inclusão. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(1), Article e130104. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2020130104>
- Wilson-Kovacs, D., Ryan, M. K., Haslam, S. A., & Rabinovich, A. (2008). Just because you can get a wheelchair in the building doesn't necessarily mean that you can still participate: Barriers to the career advancement of disabled professionals. *Disability & Society*, 23(7), 705-717. <https://doi.org/10.1080/09687590802469198>

CAPÍTULO 26

NARRABILIDADE E A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA: UMA APLICAÇÃO DA NARRATIVA

(João Paulo Koltermann e Maiana Farias Oliveira Nunes)

Highlights

- Narrabilidade é uma das habilidades que se pode desenvolver em clientes que participam de intervenções de carreira.
- A narrabilidade trata da capacidade da pessoa de articular a própria história com coerência.
- Existem conexões importantes entre a narrabilidade, a construção da identidade pessoal e de um sentido para o futuro.
- A recordação de experiências significativas do passado abre caminho para a construção narrativa do que carrega sentido para a pessoa.
- Existem poucas publicações brasileiras que envolvem o conceito da narrabilidade no cenário internacional.

Introdução

O campo da psicologia de orientação vocacional e de carreira data do início do século XX e continua a atualizar-se até os dias de hoje (Barclay, 2019; Maree, 2020; Ribeiro & Uvaldo, 2007;). No século passado, houve o desenvolvimento de algumas teorias

importantes para a área, como a Teoria do Desenvolvimento Vocacional, e a teoria do Life-Span ou Life-Space (Super, 1980). Essas elaborações foram fundamentais para sustentar a formulação da Teoria da Construção da Carreira - TCC (*Career Construction Theory*; CCT). Esta teoria envolve um processo de síntese e atualização das teorias clássicas da área da carreira para as necessidades do século XXI (Savickas, 1997; Savickas et al., 2009).

Ao final da primeira década do século XXI surgiram novos desafios para pensar a construção da carreira. Neste sentido, Savickas et al. (2009) propuseram um novo modelo para pensar as intervenções de carreiras, conhecido como *Life Design*. Para eles, no século XXI, os trabalhadores precisam tomar decisões constantes, desenvolver a habilidade de lidar com o imprevisível e conseguir encontrar uma conexão entre as trajetórias pessoais para ter planos coesos de futuro. Os autores entenderam a importância da realização de um *Life Design* da carreira, isso é, o modelo propõe uma prática de Aconselhamento com base no Construtivismo Social, que passa a incluir processos narrativos na intervenção (Savickas, 2012; Savickas et al., 2009). Assim, a intervenção passa a focar mais na captura de histórias, experiências e sentimentos para coconstruir, na dupla do profissional com o cliente, uma narrativa pessoal e um projeto de futuro do cliente (Hartung, 2011; Savickas et al., 2009).

De acordo com Savickas et al. (2009), este paradigma reconhece quatro constructos importantes para as intervenções de carreira: a adaptabilidade, a narrabilidade, a atividade e a intencionalidade. Para os autores, na medida que a adaptabilidade trata dos processos de mudança e adaptação, a narrabilidade trata dos processos de continuidade e de desenvolvimento do senso de coerência da história pessoal. Já a atividade e a intencionalidade tratam, respectivamente, da importância da ação e da experiência para a construção das representações da realidade e à importância de um olhar voltado para planos de ação e projetos futuros, que são conectados com as próprias inspirações.

Após a proposição deste paradigma, Savickas (2015) formulou a intervenção denominada de *Life Design Counseling* – também conhecida como *Career Construction Counseling* (Cardoso et al., 2019; Savickas, 2016). Geralmente, a intervenção é iniciada com a *Career Construction Interview* (CCI), que sugere algumas perguntas importantes para o início do processo e apresenta, de uma forma geral, um procedimento eminentemente narrativo para a intervenção de carreira. Quando os autores propõem um processo narrativo de intervenção, ela direciona atenção à forma como as pessoas lembram e contam as histórias da própria vida. Desse modo, as reflexões sobre a história pessoal e sobre o desenvolvimento de uma perspectiva de futuro fizeram com que os processos narrativos passassem a receber destaque nas intervenções de carreira que seguem essa orientação teórica. No *Life Design*, os autores propõem que, na intervenção, o orientador de carreira escute e diferencie com o cliente pequenas narrativas de sua história, e que eles possam revisar e compreender juntos estas narrativas, de forma a ajudar a esclarecer para o próprio cliente o que ele pode querer para o seu futuro (Savickas, 2015, 2016). Para Savickas (2013), este é um paradigma contextual, que se propõe a identificar com a pessoa como ela construiu sua história de carreira, para, então, assimilar uma identidade e um sentido para os seus projetos. É possível resumir que o processo de intervenção de carreira realizado com base neste paradigma ocorre principalmente por meio das narrativas pessoais.

Além da proposta do CCC, o paradigma já conta com diferentes propostas de intervenção. São encontrados na literatura propostas como do *Life Design Group* (Barclay & Stoltz, 2016), do *My Career Story* (Hartung & Santilli, 2018) e do *Computer-Assisted Career Guidance Systems* (Nota et al., 2016). Essas intervenções incorporam elementos da proposta inicial, mas a modificaram para trabalhar com diferentes grupos e circunstâncias. Nesses casos, trata-se de propostas com evidências iniciais de validade e que ainda precisam ser mais estudadas para possibilitar uma apreensão da sua adequação e eficácia. Muitos estudos que envolveram a

avaliação das narrativas nas intervenções usaram métodos qualitativos de pesquisa, a exemplo de alguns artigos publicados sobre intervenção na área (Hartung & Santilli, 2018; Maree, 2015; Maree & Crous, 2012; Maree & Symington, 2015).

Nessa direção, percebe-se que existem poucos estudos sobre os processos narrativos na orientação profissional e de carreira e que estes processos ainda são pouco compreendidos. Alguns autores reconhecem a necessidade de mais estudos que utilizem diferentes métodos avaliativos (Briddick et al., 2018; Guichard, 2016; Hartung & Vess, 2016), assim como a necessidade de mais estudos de avaliação de intervenção (Fabio, 2016; Maree, 2010, 2018; Maree et al., 2018; Rudolph et al., 2019) e de correlação com outros constructos da área (Johnston, 2018). Também, apesar das intervenções do *Life Design* serem referência na área, alguns de seus conceitos ainda possuem definição pouco específica e detalhada, a exemplo da narrabilidade, que é o foco deste capítulo.

A narrabilidade foi definida por Savickas et al. (2009) como a capacidade de construir uma continuidade dentre as mudanças da vida. Essa definição inicial era ampla e pouco específica para viabilizar avanços com estudos empíricos com o conceito, isso é, essa insuficiente especificidade do conceito gerou uma dificuldade na avaliação dos comportamentos relacionados a esse fenômeno. Mais detalhadamente, pouco é esclarecido sobre comportamentos, dimensões e formas de avaliar a ‘habilidade narrativa’, diferente do que acontece com o constructo da adaptabilidade, que já possui estudos que avançam na descrição do conceito (Johnston, 2018) e um instrumento internacionalmente validado (Leong et al., 2022; Savickas & Porfeli, 2012;). Desse modo, este capítulo aborda a evolução do constructo de narrabilidade de carreira, considerando que uma definição mais específica e detalhada será útil para os profissionais da área, e, também, favorecerá o desenvolvimento de instrumentos de avaliação que podem contribuir para a testagem das proposições do modelo. No futuro, a definição mais detalhada também poderá facilitar o estudo mais aprofundado

dos processos narrativos que ocorrem na prática de orientação profissional e de carreira.

Apresentação e discussão da temática

Esse tópico apresenta uma revisão integrativa da literatura internacional sobre narrabilidade de carreira, e por esse motivo uma síntese dos procedimentos adotados será apresentada. Para a inclusão inicial dos artigos foram selecionados os seguintes descritores: "*Narratability*" AND "*Career Construction*" – a busca foi realizada com os descritores em inglês. A busca foi realizada sem restrição de tempo, ou seja, buscou-se por toda literatura publicada e acessível nas bases de dados selecionadas. As bases de dados escolhidas para a revisão foram: *Web of Science, Pubmed, Scopus, PePSIC, SciELO, PsycINFO, ScienceDirect, Taylor & Francis Online e Wiley Online Library*. Em vista de localizar artigos não contemplados nessas bases, incluiu-se também uma busca por assunto no Portal Capes. A busca foi realizada em março de 2020.

Quanto à elegibilidade, foram realizadas duas seleções. Incluiu-se, na primeira seleção, todos os artigos que: (a) foram encontrados pela busca com os descritores e que (b) estão dentro do campo teórico da Psicologia. Na segunda seleção, os artigos foram avaliados com a leitura dos resumos e uma busca por palavras específicas no corpo do artigo. Nessa etapa foram excluídos os casos que: (a) não contivessem o termo "*Narratability*" ao menos uma vez no corpo do texto; (b) não fossem artigos publicados em periódicos científicos; (c) fossem relatos de entrevista; ou (d) fossem repetidos. Os critérios acima foram escolhidos com o objetivo de selecionar os artigos que reconheceram, utilizaram ou definiram especificamente o constructo de narrabilidade. A apreciação dos resumos dos artigos foi realizada por dois avaliadores independentes. Inicialmente foram encontrados 249 artigos. Foram excluídos 22 artigos por estarem repetidos, 162 por não conterem o termo "*Narratability*" ou

"*Career Construction*" e 37 por serem capítulos de livro, chamadas para publicações, teses ou dissertações. Além destes, um artigo foi excluído por ter somente o resumo disponível e outro foi excluído por ser relato de entrevista e não se enquadrar na proposta da revisão. Por fim, 26 artigos foram selecionados para a análise. Os artigos são marcados com um asterisco na seção de referências.

O conceito de narrabilidade de carreira teve artigos localizados em seis países diferentes, sendo 12 artigos da África do Sul, oito dos Estados Unidos, três da Itália, um do Brasil, um do Canadá e um da Nigéria. Desse modo, observa-se que a narrabilidade de carreira é reconhecida internacionalmente e utilizada por diferentes autores. Frente à restrição à língua inglesa das pesquisas consultadas e apresentadas, observou-se uma publicação brasileira sobre o tema. Apesar de pouco, a presença de uma publicação brasileira em inglês é um sinal importante de um interesse e esforço local de participar no diálogo internacional sobre o tema.

Foi possível observar o crescimento das pesquisas que abordam a narrabilidade ao longo dos anos. Entre os artigos selecionados, encontrou-se oito artigos publicados entre 2009 e 2013, nove artigos entre 2014 e 2017, e nove artigos no período de três anos entre 2018 e 2020. Ele foi introduzido em 2009 para o campo da carreira (Savickas et al., 2009), e, até 2013, as publicações sobre o tema tinham sido eminentemente teóricas, mas nos anos posteriores os artigos com relatos de pesquisa começaram a prevalecer. Os artigos teóricos reapareceram após 2018, com novos caminhos e hipóteses para a expansão e consolidação do estudo do fenômeno (Barclay, 2019; Briddick et al., 2018; Maree, 2018). Entende-se, pelo crescimento do número de publicações, que o constructo está cada vez ganhando mais espaço e atenção dos pesquisadores da área, possivelmente por conta da expansão do paradigma do *Life Design* e da CCT internacionalmente (Johnston, 2016).

Dentre os artigos selecionados, deve-se destacar o estudo de Savickas et al (2009), que marcou o campo por ser o fundador do constructo da narrabilidade para pensar os processos de carreira.

Para os referidos autores, narrabilidade é um dos elementos do modelo do *Life Design* e está relacionado diretamente com a adaptabilidade: enquanto o primeiro trata da continuidade das experiências, o segundo trata do processo de mudança. Em busca de especificar mais o constructo, os autores destacaram a importância do processo narrativo na intervenção de carreira para o desenvolvimento da continuidade e coerência da história de vida da pessoa. Por sua vez, este processo pode ajudar na compreensão mais clara sobre a identidade do cliente. Para eles, um ato autobiográfico diz respeito à eleição do que importa e do que é prioritário no passado, presente ou futuro da vida. Isso é, existem experiências de vida importantes (envolvendo pessoas, eventos etc.) que podem indicar aspectos que a pessoa considera significativos e que ajudam a pessoa a perceber a coerência entre diversas situações, a compreender como suas ações se relacionam com sua identidade e a planejar ações para o futuro de maneira consistente com sua apreciação das experiências marcantes.

Dentre os artigos que tratam da temática, distingue-se cinco proposições complementares para tratar da narrabilidade. Elas são: (a) a narrabilidade é vista como a habilidade da pessoa de articular a própria história com coerência (Briddick et al., 2018; Fabio et al., 2019; Hartung, 2010; Hartung & Santilli, 2018; Maree, 2010, 2016, 2018, 2019a, 2020; Maree & Che, 2018; Maree & Symington, 2015; Savickas, 2013; Savickas et al., 2009); b) a narrabilidade é um constructo fundamental para compreender a construção do que faz sentido para a vida da pessoa, isto é, o que mobiliza positivamente a pessoa (Hartung, 2010; Hartung & Santilli, 2018; Maree, 2015, 2018, 2019a; Maree & Che, 2018; Ribeiro, 2015; Savickas et al., 2009); (c) a narrabilidade é um processo de construção de continuidade das experiências que a pessoa identifica em sua história (Hartung, 2010, 2011; Maree & Crous, 2012; Maree, 2014, 2016, 2019a; Maree & Che, 2018; Savickas et al., 2009); (d) a narrabilidade é um componente da construção da identidade da pessoa (Hartung, 2011; Maree, 2014, 2016, 2018, 2019a; Maree & Symington, 2015; Savickas, 2013; Savickas et al., 2009); e (e) a narrabilidade é

importante para ajudar a compreender, evocar e vincular os sentimentos ou emoções no processo de aconselhamento (Fabio et al., 2019; Hartung, 2011; Maree, 2015, 2019b). Estes aspectos da narrabilidade também podem ser observados em contextos clínicos. Ao tratar da história da pessoa, fica aparente um processo similar ao psicoterápico (Cardoso et al., 2019), mas é importante pontuar que, ainda que similar à psicoterapia, o processo de orientação profissional e de carreira é distinto do primeiro, uma vez que cada um possui objetivos, limites e potenciais próprios, que dialogam com a fundamentação teórica.

Diante das diferentes conceituações, é possível sintetizar a narrabilidade como: a capacidade de identificar, articular e comunicar os eventos marcantes da história pessoal com continuidade e coesão para compor uma narrativa autobiográfica com sentido para o futuro (Fabio et al., 2019; Hartung e Santilli, 2018; Maree, 2019a; Savickas et al., 2009). Desse modo, percebe-se a narrabilidade como muito importante para processos de tomada de decisão de carreira e nas articulações entre carreira e os vários espaços de vida. Entre os elementos da definição, é possível citar a ideia da narrativa autobiográfica, isso é, da biograficidade, que remete à temporalidade e aborda a aprendizagem e a integração das experiências que ocorrem no decorrer da vida (Alheit, 2018) – adiante no texto será discutida a relação entre a narrabilidade e a biograficidade.

A narrabilidade de carreira tem sido um elemento central nas práticas narrativas das intervenções do paradigma do *Life Design*. Entre os 26 artigos selecionados para embasar o presente capítulo, grande parte – 12 estudos – eram de artigos que tratavam direta ou indiretamente de intervenções, seja em estudos de caso ou em estudos de avaliação da intervenção. Sobretudo, destaca-se a presença do constructo nos artigos com relatos de estudos de caso, sendo predominantes os relatos de pesquisa/experiência profissional – sete artigos nesta condição. Também, entre as publicações, vários artigos utilizaram o constructo quando se referiram ao CCC (Maree, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019a; Maree &

Che 2018; Maree & Crous, 2012; Maree & Symington, 2015), para reportar propostas embasadas no modelo do *Life Design* (Maree, 2018, 2019b; Marshall et al., 2011) ou para reportar sobre o processo da entrevista do CCC (Barclay, 2019; Hartung & Santilli, 2018). Em geral, o CCC parece ser o modelo de referência para a intervenção no modelo e a narrabilidade parece, além de estar entre os objetivos do CCC (Savickas et al., 2009), ser um dos termos eleitos para se referir a certos processos da intervenção.

Outro fenômeno que apareceu frequentemente vinculado à narrabilidade foi o da biograficidade (Fabio et al., 2019; Maree, 2019a; Savickas et al., 2009;). Em todas as publicações, ele surge referenciando Alheit e Dausien (1999). Em uma publicação mais recente de Alheit (2018), o autor reconhece a biograficidade como um constructo jovem e que se refere a uma construção temporal, subjetiva e reflexiva que ajuda a trazer sentido às experiências pessoais, interconectando-as em uma estrutura narrativa. Também, o autor entende que este processo está relacionado com a identidade pessoal em determinado contexto social e histórico. Observa-se que a narrabilidade e a biograficidade são importantes para pensar partes distintas do processo de aconselhamento de carreira, a habilidade de construção e renovação da narrativa identitária (narrabilidade) e o resultado, ou seja, o reconhecimento da narrativa identitária (biograficidade). Como exemplo, é possível pensar que a pessoa só pode ter uma biografia esclarecida (sua história de vida clara para si mesma) depois dela investir tempo e energia para pensar e compreender a própria história, conectando fatos e experiências, o que é o mesmo que exercitar a narrabilidade.

Dentre os artigos revisados, percebeu-se a predominância de metodologias qualitativas. A maior parte dos estudos incluíram somente um participante (estudos de caso) e houve prevalência de coletas com uso de entrevistas ou questionários com análises qualitativas. A quantidade de estudos que envolveram metodologias quantitativas foi relativamente pequena, sendo que apenas três tiveram uma abordagem unicamente quantitativa (Fabio et al., 2019; Nota et al., 2016; Obi, 2015;) e dois tiveram uma

abordagem mista (Fabio & Maree, 2013; Maree, 2019b). Geralmente, a base construcionista dos processos narrativos é associada com a metodologia qualitativa, mesmo esta não é uma regra (Holtz & Odağ, 2020). Possivelmente, com avanços na definição e operacionalização do constructo, ele poderá ser mais utilizado com outros métodos de pesquisa e propostas de estudo mais diversificadas.

Por fim, são necessários investimentos em pesquisa no que se refere à investigação da adequação da teoria e do conceito da narrabilidade para a realidade brasileira, considerando especificidades relacionadas ao desenvolvimento social e econômico do país e às condições gerais de vida da população. Adicionalmente, estudos que permitam avançar na definição do fenômeno poderão ajudar nas reflexões necessárias para tornar o constructo mais operacionalizável nos processos narrativos das intervenções no modelo do *Life Design*.

Conclusões

O capítulo discutiu o conceito da narrabilidade no cenário internacional. Assim, buscou esclarecer a relevância do conceito para se pensar as intervenções de carreira que abordam a construção de sentido e os processos identitários. Apesar de se observar um desenvolvimento significativo da área quando se reflete sobre as propostas clássicas do século XX (Super, 1980), ainda são necessários muitos estudos para aprimorar a definição e a avaliação de conceitos como o da narrabilidade.

Diante dos resultados apresentados neste capítulo, observa-se a importância do investimento em pesquisas no sentido de avançar na conceituação da narrabilidade e em testar a utilidade do conceito para avaliar e aprimorar as intervenções na área de orientação profissional e de carreira. Destaca-se que o nível de narrabilidade pode ser um importante indicador de sucesso da intervenção narrativa do paradigma do *Life Design*. Afinal, a maior habilidade narrativa envolve um maior autoconhecimento e uma maior

capacidade de realizar conexões entre as narrativas da própria história de vida, aspectos importantes para a escolha profissional e o planejamento do futuro.

Sugestões de leitura básica

- Hartung, P. J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 296-305.
- Maree, J. G., & Che, J. (2020). The effect of life-design counselling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages, *Early Child Development and Care*, 190(6), 822-838.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Mark L. Savickas.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84-89.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Referências

- Alheit, P. (2018). The concept of “biographicity” as background theory of lifelong learning? *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 9–22.
- Alheit, P., & Dausien, B. (1999, February). *Biographicity as a basic resource of lifelong learning* [Paper presentation]. Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen, Germany.
- Barclay, S. R. (2019). Creative use of the career construction interview. *The Career Development Quarterly*, 67(2), 126–138. <https://doi.org/10.1002/cdq.12176>

- Barclay, S. R., & Stoltz, K. B. (2016). The life-design group: A case study assessment. *The Career Development Quarterly*, *64*(1), 83–96. <https://doi.org/10.1002/cdq.12043>
- Briddick, W. C., Sensoy-Briddick, H., & Savickas, S. (2018). Career construction materials: The story of a career development curriculum in a Turkish school. *Early Child Development and Care*, *188*(4), 478–489. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1423483>
- Cardoso, P., Savickas, M. L., & Gonçalves, M. M. (2019). Innovative moments in career construction counseling: Proposal for an integrative model. *The Career Development Quarterly*, *67*(3), 188–204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12190>
- Fabio, A. D. (2016). Life design and career counseling innovative outcomes. *The Career Development Quarterly*, *64*(1), 35–48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12039>
- Fabio, A. D., & Maree, J. G. (2013). Career counselling: the usefulness of the career interest profile (CIP). *Journal of Psychology in Africa*, *23*(1), 41–49. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820592>
- Fabio, A. D., Maree, J. G., & Kenny, M. E. (2019). Development of the Life Project Reflexivity Scale: A new career intervention inventory. *Journal of Career Assessment*, *27*(2), 358–370. <https://doi.org/10.1177/1069072718758065>
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.001>
- Hartung, P. J. (2010). Practice and research in career counseling and development—2009. *The Career Development Quarterly*, *59*(2), 98–142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00057.x>
- Hartung, P. J. (2011). Barrier or benefit? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment*, *19*(3), 296–305. <https://doi.org/10.1177/1069072710395536>

- Hartung, P. J., & Santilli, S. (2018). My career story: Description and initial validity evidence. *Journal of Career Assessment, 26*(2), 308–321. <https://doi.org/10.1177/1069072717692980>
- Hartung, P. J., & Vess, L. (2016). Critical moments in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior, 97*, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.014>
- Holtz, P., & Odağ, Ö. (2020). Popper was not a positivist: Why critical rationalism could be an epistemology for qualitative as well as quantitative social scientific research. *Qualitative Research in Psychology, 17*(4), 541–564. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1447622>
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment, 26*(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Leong, F. T., Gardner, D. M., Nye, C. D., & Prasad, J. J. (2022). The Five-Factor career adapt-abilities scale's predictive and Incremental validity with work-related and life outcomes. *Journal of Career Development, Article 08948453221138301*. <https://journals-sagepub-com.ez67.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/08948453221138301>
- Maree, J. G. (2010). Brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counseling. *Journal of Psychology in Africa, 20*(3), 361–367. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820387>
- Maree, J. G. (2014). Career construction with a gay client: A case study. *British Journal of Guidance & Counselling, 42*(4), 436–449. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.886670>
- Maree, J. G. (2015). Career construction counseling: A thematic analysis of outcomes for four clients. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.001>
- Maree, J. G. (2016). Career construction counseling with a mid-career black man. *The Career Development Quarterly, 64*(1), 20–34. <https://doi.org/10.1002/cdq.12038>

- Maree, J. G. (2018). Promoting career development and life design in the early years of a person's life. *Early Child Development and Care*, 188(4), 425–436. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345892>
- Maree, J. G. (2019a). Career construction counselling aimed at enhancing the narratability and career resilience of a young girl with a poor sense of self-worth. *Early Child Development and Care*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1622536>
- Maree, J. G. (2019b). Group career construction counseling: A mixed-methods intervention study with high school students. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 47–61. <https://doi.org/10.1002/cdq.12162>
- Maree, J. G. (2020). Innovative career construction counselling for a creative adolescent. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1504202>
- Maree, J. G., & Che, J. (2018). The effect of life-design counselling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages. *Early Child Development and Care*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1495629>
- Maree, J. G., & Crous, S. (2012). Life design career counselling with an abandoned adolescent: A case study. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 106–113. <https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874527>
- Maree, J. G., & Hancke, Y. (2011). The value of life design counselling for an adolescent who stutters. *Journal of Psychology in Africa*, 21(3), 479–485. <https://doi.org/10.1080/14330237.2011.10820486>
- Maree, J. G., Mampane, M. R., & Omidire, M. F. (2018). *Call for manuscripts by invitation: Special issue of the ECDC, 2019 promoting resilience in the early years of people's lives by developing their communication skills and enhancing their narratability*. Taylor & Francis.
- Maree, J. G., & Symington, C. (2015). Life design counselling effects on the career adaptability of learners in a selective independent

- school setting. *Journal of Psychology in Africa*, 25(3), 262–269. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1065076>
- Marshall, S. K., Young, R. A., Stevens, A., Spence, W., Deyell, S., Easterbrook, A., & Brokenleg, M. (2011). Adolescent career development in urban-residing aboriginal families in Canada. *The Career Development Quarterly*, 59(6), 539–558. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00975.x>
- Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 4–19. <https://doi.org/10.1002/cdq.12037>
- Obi, O. P. (2015). Constructionist career counseling of undergraduate students: An experimental evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 215–219. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.009>
- Pasquali, L. (Org.). (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. LabPAM.
- Ribeiro, M. A. (2015). Contemporary patterns of career construction of a group of urban workers in São Paulo (Brazil). *Journal of Vocational Behavior*, 88, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.008>
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C. C. (2007). Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19–31. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100003&lng=pt&tlng=pt
- Rudolph, C. W., Zacher, H., & Hirschi, A. (2019). *Empirical developments in career construction theory*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.003>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42–70.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2013). The 2012 Leona Tyler award address: Constructing careers—actors, agents, and authors. *The Counseling Psychologist*, 41(4), 648–662. <https://doi.org/10.1177/0011000012468339>
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Mark L. Savickas.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

CAPÍTULO 27

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E GESTÃO DA INCERTEZA NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

(José Egídio Oliveira)

Highlights

- A tarefa de gerir um futuro incerto é crucial para a navegação da transição para a vida adulta.
- A forma de lidar com a incerteza durante a transição para a idade adulta tem uma natureza fluida e dinâmica, em que múltiplas estratégias estão interligadas para melhorar a capacidade de adaptação.
- A capacidade de adaptabilidade de carreira dos jovens adultos é essencial para a sua integração no mercado de trabalho.
- Os modelos e perspectivas teóricas sobre a gestão da incerteza e a adaptabilidade de carreira sugerem uma forte associação entre as estratégias de gestão da incerteza e competências de adaptabilidade profissional.
- Será tarefa dos profissionais de aconselhamento vocacional proporcionar assistência ao desenvolvimento de modos eficazes de adaptabilidade de carreira como forma de gerir a incerteza profissional.

Introdução

Nas últimas décadas, as trajetórias de transição para a vida adulta se tornaram mais prolongadas, complexas e envoltas em incerteza (Arnett, 2015; Côté, 2014). Tal situação afeta especialmente os jovens no início da sua vida profissional, os quais se veem na necessidade de desenvolverem contínuas atividades exploratórias e de experimentação de percursos de integração num mundo do trabalho crescentemente complexo e indutor de elevados sentimentos de incerteza relativamente ao futuro (Leccardi, 2005; Oliveira et al. 2014; Pais, 2002).

Este capítulo objetiva explorar de forma integrada os desafios atuais dos jovens no que toca à sua transição para o mundo do trabalho, num contexto que exige níveis elevados de adaptabilidade de carreira como forma de gestão da crescente incerteza laboral com que se confrontam. Começar-se-á por elencar os desafios que os jovens adultos enfrentam contemporaneamente no seu longo e complexo processo de transição para a vida adulta, num contexto caracterizado por elevados níveis de incerteza e de redefinição do próprio conceito de adulto. Seguidamente, procede-se à qualificação do mercado de trabalho hodierno em que os jovens adultos se vão inserir profissionalmente de forma cada vez mais individualizada e no qual predominam formas de trabalho e relações laborais (vínculos contratuais) crescentemente mais volúveis, flexíveis e diversificadas. No momento seguinte, é explorada a necessidade de gestão da incerteza, suas abordagens, modos e estratégias, primeiro no âmbito mais geral da própria transição para a vida adulta e, num segundo instante, no âmbito da transição para o mundo do trabalho. Contiguamente, é abordada a necessidade de desenvolvimento de competências de adaptabilidade de carreira como forma de gestão da incerteza na transição para o mundo do trabalho. Finalmente são apresentadas as conclusões que se podem retirar da sucessiva discussão das questões relativas à gestão da incerteza e da adaptabilidade de

carreira, aferindo as ligações entre ambas e extraindo as suas repercussões para o âmbito do próprio aconselhamento vocacional.

Desafios da transição para a vida adulta num horizonte de futuro incerto

A tarefa de gerir um futuro incerto é crucial para a navegação da transição para a vida adulta, um período do ciclo vital progressivamente mais alargado e complexo (Arnett, 2015; Côté, 2014; Leccardi, 2005; Oliveira et al., 2014; Pais, 2002). Devido aos elevados níveis de incerteza, risco e imprevisibilidade nas sociedades contemporâneas, os jovens enfrentam desafios sem precedentes à medida que navegam esta transição (Blatterer, 2007; Callanan et al., 2017). A ausência de grandes meta-narrativas socialmente enraizadas que dotem de sentido e estrutura as suas experiências de vida (Coimbra, 2005), juntamente com as dificuldades inerentes à transição para o mundo do trabalho e para a assunção de responsabilidades adultas (Côté, 2014), conduziram à formação de sentimentos de grande incerteza relativamente ao futuro em áreas como o emprego e a formação da própria família (Oliveira et al., 2014). O futuro assumiu uma natureza essencialmente imprevisível e não linear, desafiando a possibilidade de articulação de uma narrativa de vida que integre passado, presente e futuro de forma coerente. Tal situação tem vindo a gerar dificuldades na capacidade de definição de objetivos de vida, de elaboração de planos a longo prazo e, conseqüentemente, de navegação das trajetórias de transição de vida (Leccardi, 2005).

Tais mudanças nos processos de transição para a vida adulta, conduziram Arnett (2000) a propor o surgimento de uma nova fase desenvolvimental entre a *adolescência* e a *adulthood jovem* (sensivelmente entre os 18 e os 29 anos de idade) que denominou *adulthood emergente*. Trata-se de um período caracterizado por extensos processos de *exploração identitária* (procurando responder

à questão “quem sou?” e experimentando diversas opções e respostas, especialmente nos domínios amoroso e do trabalho), por experiências de instabilidade (nos domínios do trabalho, das relações amorosas, dos locais de residência), pela preponderância de uma acentuada focalização em si próprio (as obrigações para com os outros são acentuadamente escassas), por uma forte sensação de se estar a vivenciar uma fase intermédia da vida – estar “entre” a adolescência e a adultez (dando aos jovens uma sensação de estarem em transição, não se identificando já como adolescentes nem tão pouco ainda como adultos) –, pela percepção de se estar vivendo uma fase de possibilidades caracterizada por grande otimismo em relação ao futuro (um sentimento de existência de múltiplas possibilidades de definição das suas futuras trajetórias de vida) (Arnett, 2015).

Por contraposição ao tom celebratório do surgimento de uma nova fase desenvolvimental carregada de otimismo e possibilidades relativamente ao futuro, típico da perspectiva da *adultez emergente*, Côté (2014) apresenta uma perspectiva mais sombria sobre as mudanças ocorridas no processo de transição para a vida adulta. Designando a *teoria da adultez emergente* como um perigoso mito (nascido de *falácias lógicas e empíricas*) que naturaliza as dificuldades atualmente sentidas pelos jovens nas suas trajetórias de transição para a adultez, Côté propõe que estamos perante uma extensão da *moratória psicossocial* para o desenvolvimento identitário que se tem vindo a alargar para uma faixa crescente da população jovem. Um fato decorrente de *obstáculos estruturais* como os ligados a dificuldades de integração no mundo do trabalho (construção de identidade ocupacional) e de obtenção de independência financeira.

De acordo com esta perspectiva crítica, ao apresentar-se a *adultez emergente* como nova fase desenvolvimental generalizada tanto em nível cultural como de classe social, se estaria naturalizando o atraso na assunção de papéis e responsabilidades adultas e a individualizar um fenómeno (alongamento da transição para a vida adulta) que essencialmente se deve a mudanças

estruturais nas sociedades contemporâneas e que afeta diferentemente os jovens em função do seu nível socioeconômico e cultura em que se encontram inseridos. Particularmente, a individualização destas mudanças pode conduzir a nefastas consequências como a geração de atitudes de auto-culpabilização e sentimentos de vergonha aquando do não aproveitamento do mundo de possibilidades que supostamente o período da *adulthood emergente* oferece.

Mais enfaticamente, Côté (2014) aponta os efeitos deletérios que a teoria da *adulthood emergente* pode ter no âmbito da concepção e adoção de políticas dirigidas aos jovens: trata-se de uma perspectiva sobre a transição para a vida adulta que pode conduzir a que os decisores políticos concebam a frequentemente massiva exclusão dos jovens do mercado de trabalho e o atraso na conquista de independência financeira como algo “natural” do ponto de vista desenvolvimental e como uma escolha individual. Daqui obviamente decorreria a desconsideração, por desnecessárias e carentes de sentido, de políticas de apoio a jovens vulneráveis, com o conseqüente menosprezo das necessidades emocionais e financeiras das atuais e futuras gerações de jovens em trânsito para a vida adulta e seu impacto negativo e generalizado a nível económico e social.

A complexidade da questão cresce quando a definição do que significa ser adulto também está a sofrer grandes mudanças e já não apresenta limites claros (Blatterer, 2007; Côté, 2000; Sousa, 2010). Anteriormente, a ideia tradicional do que era ser adulto, prevalente durante a vigência do "curso de vida institucionalizado" (organizado em fases do ciclo vital bem definidas e temporalmente articuladas de forma sucessiva e linear), remetia para o alcance do estatuto social de adulto, o que implicava o cumprimento de um conjunto de *marcadores* socialmente definidos como a entrada no mundo do trabalho, conseqüente obtenção de independência financeira, e a constituição da própria família (Sousa, 2010).

Contudo, esta representação típica da vida adulta, que atingiu o seu auge em meados do século XX (Côté, 2000), tornou-se cada

vez mais difusa devido a uma variedade de fatores, dos quais são destacados aqui os seguintes: a extensão da educação para além da adolescência (com um crescente contingente de jovens a alongar o seu período de aprendizagem através do ingresso em cursos universitários); a natureza cada vez mais incerta, precária e complexa dos percursos de entrada no mercado de trabalho; o atraso na constituição da própria família (por falta de condições financeiras ou por opção ligada ao estilo de vida pretendido); a legitimação de novos modelos familiares; a institucionalização de modos e padrões de vida progressivamente mais consumistas e alicerçados no prolongamento de um estilo de vida jovem (com adiamento do cumprimento dos marcadores tradicionais de transição para a vida adulta); a opção de planejar e atrasar a parentalidade como forma de ajustar a projetos profissionais e ao estilo de vida desejado (Côté, 2000; Sousa, 2010).

A representação convencional da idade adulta tem vindo, assim, a sofrer uma transformação, dando origem a uma nova ideia de adulto designada por Sousa (2010) como "emancipada" ou "positiva". Esta nova perspectiva substitui a concepção tradicional de uma transição bem situada e delimitada no tempo e associada à aquisição de um estatuto social de adulto fixo e estável pela ideia de uma viagem contínua em direção ao crescimento e realização pessoal. A este respeito, Arnett (2015) salienta a importância do desenvolvimento de responsabilidade pessoal, de autonomia de decisão, e da independência financeira como os novos marcadores do estatuto de adulto, os quais adquirem um carácter consideravelmente mais subjetivo e distante dos critérios normativos anteriores.

Blatterer (2007) sugere que o estatuto de adulto foi substituído pelo de vida adulta como um *valor*: o ideal é encontrar um equilíbrio entre maturidade e abertura juvenil, viver no presente mas investir no futuro, ser responsável mas não necessariamente complacente com normatividades sociais vigentes, e saber o que se quer mas permanecer flexível a necessárias ou apelativas mudanças de rumo biográfico. A idade adulta transforma-se em

algo mais etéreo, num "estado de espírito" em vez de um estatuto social fixo, exigindo uma autorreflexão contínua tendente à definição e eventual contínua redefinição da própria identidade. A construção da idade adulta torna-se, assim, cada vez mais, um processo individualizado e incerto, moldado por valores pessoais e critérios subjetivos, assumido como um estado de devir contínuo com sucessivos momentos de transição em vários domínios da vida, crescentemente não lineares e que podem mesmo ser reversíveis (Hendry & Kloep, 2012).

Transição para a vida adulta e gestão da incerteza

Independentemente da forma como se conceitualize atualmente a transição para a vida adulta e o próprio estatuto de adulto, parece evidente que, para as novas gerações a caminho da adultez, a gestão da incerteza é um aspecto crucial da sua gestão biográfica. A incerteza assumiu-se como um fenómeno preponderante nas sociedades contemporâneas, onde os níveis de imprevisibilidade e o risco sentidos no contexto socioeconómico se tornaram tão evidentes que Bonß & Zinn (2003) equipararam *gestão biográfica* a *gestão da incerteza*. De fato, as trajetórias de transição para a vida adulta ocorrem atualmente num clima socioeconómico, cultural e político no qual predomina a incerteza, o risco e a imprevisibilidade (Bauman, 2001, 2007; Bonß & Zinn, 2003; Guerreiro & Abrantes, 2007; Heinz, 2009; Leccardi, 2005; Zinn, 2008).

De uma forma geral, o aumento da percepção da incerteza parece advir de múltiplos fatores (Coimbra, 2005): uma crescente ausência de meta-narrativas integradoras e dotadoras de sentido à experiência biográfica (formas de simbolizar o mundo e os percursos biográficos); défices de socialização originados pelo recuo do papel orientador das gerações mais velhas (as quais sentem que as suas experiências e saberes pouco têm a oferecer para a navegação de um mundo em constante mutação); a geração descontrolada de riscos e incertezas advindos das constantes inovações científicas e tecnológicas, as quais ao tentar dominar e

controlar os fenômenos naturais e sociais, vieram paradoxalmente a incrementar a percepção de incerteza e risco vivenciados nas sociedades contemporâneas; a volatilidade, precariedade e imprevisibilidade que caracterizam o mundo das relações laborais e mesmo familiares.

Vivemos assim num tempo que acentua uma sensação de incerteza, imprevisibilidade e incontrolabilidade sobre o evoluir das nossas vidas, o que induz um conjunto de efeitos limitativos à nossa capacidade de gestão biográfica: uma sensação de incapacidade para articular as dimensões temporais do passado, presente e futuro numa narrativa biográfica coerente com a consequente “presentificação” da existência; uma dificuldade de estabelecer metas e planejar a longo prazo; uma constante necessidade de rever (ou mesmo adiar) continuamente planos e projetos de vida devido a sucessivas modificações contextuais; dificuldades ligadas ao processo de individuação e autonomização da família associado ao alongamento do período de coabitação com a família de origem por dificuldades na obtenção da necessária autonomia financeira que permita a obtenção de habitação própria; o prolongamento do apoio familiar (e.g. financeiro, habitacional) ao processo de transição para a vida adulta (Leccardi, 2005; Oliveira et al., 2014).

A capacidade de gerir a incerteza em relação ao futuro mostra-se como ferramenta fundamental no contexto da transição para a vida adulta (nela incluída a transição para o mundo do trabalho), num contexto de aumento exponencial da incerteza, provocado pela individualização e crescente complexificação dos percursos de transição. Tal inclui a capacidade de antecipar e adaptar-se a um ambiente em constante mudança, gerando respostas antecipatórias a potenciais eventos futuros, estar aberto à revisão ou abandono de objetivos inatingíveis, refletir sobre os resultados de decisões anteriores, considerar vias de ação alternativas, e utilizar a autoconsciência para antecipar e simular eventos futuros (Carroll, 2010).

De acordo com Oliveira et al. (2014), os jovens em transição para a vida adulta tendem a utilizar três estratégias principais de

gestão da incerteza: *focalização*, *abertura* e *adiamento*, as duas primeiras denominadas de *estratégias ativas*. A *focalização* envolve o estabelecimento de objetivos e prioridades, o desenvolvimento de recursos pessoais e a procura de apoio na rede pessoal de relações para alcançar tais objetivos. A *abertura* envolve a exploração de diferentes estilos de vida, a experimentação de projetos de vida alternativos, a manutenção de múltiplas opções em aberto (sem o estabelecimento precoce de compromissos definitivos), e o desenvolvimento de formas criativas e inovadoras de enfrentar os desafios da vida. O *adiamento*, como o próprio nome sinaliza, envolve adiar o processo de tomada de decisão e os projetos de vida para um momento futuro em que o jovem se sinta mais preparado ou em que as condições externas sejam percebidas como favoráveis à sua concretização. Foi observado ainda que a estratégia de *focalização* está positivamente associada à existência de apoio familiar ao processo de transição, à capacidade de autodeterminação e à auto-eficácia dos jovens. Por seu turno, a estratégia de *abertura* encontra-se também positivamente correlacionada com a capacidade de agência e com o apoio familiar intangível (e.g. apoio emocional). Contudo, a utilização destas *estratégias ativas de gestão da incerteza (focalização e abertura)* parece ser mais comum entre os jovens de meios socioeconômicos médios e altos, enquanto que o *adiamento* é mais prevacente entre os de meios socioeconômicos mais baixos assim como entre os mais jovens (Oliveira et al., 2014).

A forma de lidar com a incerteza durante a transição para a idade adulta tem uma natureza fluida e dinâmica, em que múltiplas estratégias estão interligadas para melhorar a capacidade de adaptação do indivíduo a um ambiente em constante mudança (Carroll, 2010; Oliveira et al., 2014). A interação destas estratégias de gestão da incerteza, denominada como *contextualização* por Zinn (2008), pode levar a uma maior flexibilidade na navegação de eventos inesperados da vida (Zinn, 2008). Isto apoia a ideia de que a idade adulta não é um estado pré-determinado, alcançável de forma linear e permanente num determinado momento, mas sim

um processo de desenvolvimento que progride diferentemente nas diferentes dimensões ou áreas da vida (Hendry & Kloep, 2012). O processo de se tornar adulto atualmente é, assim, maleável, pode mudar de direção, e segue caminhos não lineares rumo a uma idade adulta de definição elusiva e que está constantemente a ser redefinida (Hendry & Kloep, 2012).

A incerteza decorrente de mudanças no mundo do trabalho

Também o mundo do trabalho tem sido objeto de enormes transformações nas últimas décadas. Durante a maior parte do século XX, muito do trabalho era prestado para grandes e médias empresas em condições relativamente padronizadas que ofereciam uma sensação de relevância inerente ao trabalho realizado e um sentimento de segurança laboral. De forma contínua e sistemática, este modelo sólido e propiciador de valor e segurança aos trabalhadores foi sendo substituído por formas de trabalho e relações laborais (vínculos contratuais) crescentemente mais volúveis, flexíveis e diversificadas (Graeber, 2022; Savickas et al., 2009).

Quando este processo de transição de paradigma laboral começou a ser teorizado, ou seja, quando se começou a tentar captar o seu sentido, foi proposto que se tratava de uma consequência inerente à transição de uma *sociedade industrial* para uma mais diversificada e versátil, *sociedade da informação* – uma sociedade *informacional, global* e organizada em *rede* (Castels, 2002), com uma crescente demanda de trabalho especializado e multifacetado requerendo crescentes níveis de contínua aprendizagem formal (escolar e profissional) e informal (e.g. capacidade de gerir informação, competências de comunicação e de trabalho em equipe). O ritmo dos avanços científicos e técnicos que acompanhava esta transição parece ter propiciado a aceleração das mudanças no mundo do trabalho. Contínuas inovações tecnológicas foram sendo acompanhadas de contínuas mudanças não apenas nos processos de produção e oferta de bens e serviços,

mas ainda de uma vertiginosa geração de novas necessidades e consequente geração de uma oferta de bens e serviços cada vez maior e mais variada a serem colocados no mercado. Novos empregos vão sendo criados ao longo deste processo e outros morrem por obsolescência.

O ritmo de mudanças assim instituído conduziu a que as empresas e grandes organizações empregadoras tivessem que abandonar as anteriores estruturas de produção rígidas e geradoras de segurança em termos de condições e vínculos laborais. O princípio orientador do mercado de trabalho deixa de ser a estabilidade e segurança e é substituído por níveis crescentes de “flexibilização, desregulação e individualização das condições de trabalho” (Guerreiro & Abrantes, 2007, pp. 21-22). É entendido que somente estruturas empresariais mais leves e relações laborais mais flexíveis, porque desreguladas e individualizadas, conseguem responder às contínuas e imprevisíveis mudanças conjunturais dos mercados.

Se, por um lado, este fenómeno conduziu a uma proliferação de novos empregos e consequentemente de escolhas profissionais, por outro, introduziu níveis crescentes de precariedade e instabilidade ao nível das relações e condições de trabalho (Melo-Silva et al., 2004). Tal situação veio afetar de forma mais acentuada as camadas mais jovens da população em processo de transição para o mundo do trabalho, as quais tendem a apresentar sistematicamente índices de desemprego e emprego precário superiores à população em geral. Como consequência, os percursos de integração laboral dos jovens começaram a complexificar-se e alongar-se no tempo, sendo caracterizados por contínuas quebras, mudanças e recuos (Pais, 2001) ao ponto de terem sido descritos como *labirínticos* (Pais, 2002): constituídos por longos períodos de instabilidade associada a uma alternância entre períodos de emprego e períodos de desemprego (*trajetórias iô-iô*), e crescentes mudanças laborais. Acresce que muitas das ocupações profissionais ao alcance da população jovem começaram a ser constituídas por empregos frequentemente mal pagos e sem futuro,

satiricamente denominados por Coupland (1991) de *McJobs*, por analogia à qualidade da oferta alimentar da cadeia multinacional de *fast food* McDonald's.

Em tal cenário, não espanta que a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contenha, no seu objetivo 8, dirigido ao alcance de trabalho digno e crescimento econômico, um conjunto de injunções destinadas à melhoria das condições do trabalho que se dirigem também de forma enfática aos jovens e das quais destacamos as seguintes: a necessidade de continuar a trabalhar para alcançar “o emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor”; a necessidade de promover a redução substancial da “proporção de jovens sem emprego, educação ou formação” (medida destinada a combater a condição de jovem desenquadrado de qualquer estrutura de emprego, educação ou formação – NEET em inglês); a urgência de desenvolver e operacionalizar uma *estratégia global para o emprego dos jovens*”.

De forma global, a própria estrutura de ocupações disponíveis no âmbito do mercado de trabalho parece ter sofrido, em termos genéricos e de acordo Graeber (2013, 2022) uma acentuada deterioração. De forma provocatória e partindo de uma abordagem antropológica, Graeber (2013, 2022) constata, primeiro na revista *Strike* (2013) e depois em livro (2022, original de 2018) a proliferação do que ele apelidou de “*bullshit jobs*”, ou seja, empregos remunerados essencialmente inúteis, desnecessários que, longe de proporcionarem um sentimento de realização profissional, conduzem frequentemente a efeitos perniciosos para o bem-estar psicológico dos trabalhadores que não conseguem descortinar o seu sentido ou propósito. Tendo em conta o ritmo dos avanços tecnológicos no início do século XX, Graeber refere que Keynes havia predito, em 1930, que no final no século passado países como os Estados Unidos da América e o Reino Unido teriam alcançado uma situação em que seria apenas necessária uma

semana de 15 horas de trabalho para satisfazer as necessidades nos setores industrial e de serviços. Tal cenário seria, para Graeber, perfeitamente realista à luz dos avanços tecnológicos entretanto alcançados. Contudo tais avanços conduziram, paradoxalmente, a que, atualmente, tenhamos que trabalhar ainda mais. Esta inusitada e paradoxal situação terá, para Graeber, sido o resultado não do aumento global dos níveis de consumo (ao qual a automação tecnológica tem vindo a responder), mas do exponencial incremento de empregos intermediários, essencialmente desnecessários e carentes de sentido, no setor dos serviços e fundamentalmente no setor administrativo (e.g. serviços financeiros, telemarketing, administração académica e na área da saúde, recursos humanos, relações públicas).

Todas estas transformações no mundo do trabalho ocorreram num contexto social mais amplo de transição de uma sociedade *disciplinar* para uma sociedade apelidada por Han (2015) de *rendimento*. Ao contrário do que sucedia nas sociedades disciplinares, os indivíduos já não aparecem fortemente constrangidos por instâncias exteriores (e.g. o Estado, a Igreja) que impõem uma determinada moralidade ou prescrevem certos comportamentos normativos (sancionando qualquer desvio). Contudo, os indivíduos parecem ter integrado no seu *super-ego* as injunções opressoras que outrora nasciam de fontes externas. Desta forma, *opressor* e *oprimido* coincidem na mesma pessoa: a *negatividade* externa foi internalizada. Num contexto que aparentemente fornece inesgotáveis possibilidades de realização, os indivíduos passam a sofrer de excesso de *positividade* (Han, 2015). As pessoas inconscientemente se submeteram a uma normatividade de elevado desempenho, visando maximizar a sua produção. A sua *liberdade* transformou-as em algo *paradoxal*: em *oprimidos* e *escravos* de um *super-ego* que as submete a um trabalho exaustivo de forma a atingir o melhor desempenho possível e assim alcançar a realização pessoal e “felicidade” individual. Fomos reduzidos a *sujeitos de constante e absurdo desempenho*, sem tempo para momentos contemplativos. Os que não se enquadram neste novo funcionamento normativo são

encarados como *fracassados*. Os que ansiogenicamente se submetem a este regime de funcionamento frequentemente atingem situações de exaustão ou, fracassando nos seus propósitos e objetivos, não conseguem escapar a um quadro de acentuada depressão e auto-culpabilização.

Gestão da incerteza no mundo do trabalho

Num mundo em que fatores socioeconômicos e culturais criam uma atmosfera de imprevisibilidade, os jovens devem desenvolver mecanismos de navegação de um futuro em larga medida incerto, especialmente no que diz respeito aos seus percursos profissionais (Callanan et al., 2017). Essa necessidade tem sido reconhecida desde as últimas décadas do século anterior, quando modelos teóricos e sugestões para incluir a incerteza como um aspeto inerente ao aconselhamento de carreira emergiram pela primeira vez. Seguidamente, apresentamos duas propostas proeminentes que ganharam relevância ao longo do tempo: A teoria da *incerteza positiva* de Gelatt (1989) e a teoria da *happenstance* de Krumboltz (1998, 2009).

Gelatt (1989) incorpora a natureza imprevisível do atual contexto socioeconômico na sua teoria de tomada de decisões de carreira. Ao contrário de meados do século XX, quando o futuro era considerado mais previsível, as mudanças sociais e ocupacionais têm vindo a acelerar a um ritmo sem precedentes nas últimas décadas. Gelatt argumenta que a utilização de uma abordagem racional na tomada de decisões, com ênfase na definição de objetivos, análise de informação, previsão de consequências e coerência lógica, já não está em consonância com as experiências e exigências da vida contemporânea. Em vez disso, ele propõe uma nova abordagem de tomada de decisão que dê conta da natureza dinâmica e incerta do mundo - denominada "*incerteza positiva*". Esta abordagem é mais adequada a um ambiente em rápida mudança e a um horizonte futuro indefinido, em comparação com o método tradicional de tomada de decisão racional.

A abordagem da *incerteza positiva* implica abraçar a inconsistência e a incerteza e confiar na intuição para tomar decisões, em vez de aderir a critérios rigorosos de pura racionalidade. Esta abordagem reconhece a natureza ambígua e em constante mudança do mundo e utiliza métodos paradoxais para navegar pelos dilemas inerentes às decisões de carreira. Gelatt vê a incerteza positivamente como uma fonte de novidade que encoraja a procura de soluções criativas.

Num mundo caracterizado pela constante mudança, Gelatt defende uma perspectiva mais subjetiva e fenomenológica que reconhece a realidade como uma criação pessoal. Ele não defende um abandono completo da racionalidade linear e objetiva, mas sim uma compreensão mais complexa que integra a incerteza como uma dimensão central dos processos de tomada de decisão. As novas estratégias de tomada de decisão não devem fugir à subjetividade, à incerteza e à irracionalidade. Pelo contrário, devem abraçar e integrar estes elementos, tornando a tomada de decisão mais complexa e flexível. Neste novo quadro de referência, os processos de tomada de decisão são vistos como não sequenciais, não sistemáticos, e não científicos.

A perspectiva da *incerteza positiva* advoga um processo contínuo de reorganização da informação disponível, levando a uma determinada escolha ou ação, em vez de uma metodologia linear e sistemática baseada em pura racionalidade processual. Este processo incorpora guias ou princípios paradoxais, que permitem a integração de estratégias intuitivas, situacionais, inconsistentes e não-sistemáticas. Tal abordagem à tomada de decisões enfatiza a flexibilidade sobre a rigidez e reconhece que a tomada de decisões é um processo contínuo e não um acontecimento isolado. Gelatt (1989) sugere que a única forma de enfrentar a incerteza com conforto e confiança é adotando uma abordagem positiva. Para ajudar na tomada de decisões em contextos incertos, Gelatt & Gelatt (2003) propõem quatro guias ou princípios paradoxais: (a) estar focado, mas ser flexível no que se deseja (sabendo que estar focado nos próprios objetivos pode ajudar a alcançá-los mas pode

também impedir a descoberta de novos objetivos e o aproveitamento de oportunidades inesperadas); (b) estar consciente, mas crítico dos próprios saberes e desejos (obter e fazer bom uso da informação na tomada de decisões mas estar consciente de que a informação é geralmente limitada, incompleta e, por vezes, irrelevante e enganadora); (c) ser simultaneamente realista e otimista nas crenças (estar consciente das próprias crenças aquando da tomada de decisões e se assegurar que tais crenças não constituem uma barreira a decisões sintonizadas com a realidade); e (d) ser prático e mágico na ação (estar consciente das estratégias de decisão adotadas, explorar estratégias alternativas para aferir qual a melhor para cada decisão em particular, usar simultaneamente a cabeça e o coração). Estes princípios mantêm um equilíbrio entre as regras tradicionais e racionalistas de tomada de decisão e formas mais flexíveis e holísticas. Ao praticar estes princípios, os indivíduos podem incorporar intuição, criatividade e crenças, e permanecer abertos a novas lógicas e soluções alternativas. Em última análise, esta abordagem à tomada de decisões permite aos indivíduos apropriarem-se do processo decisório e ajustar as suas estratégias para satisfazer as exigências e mudanças da realidade, tanto dentro de si mesmos como no mundo à sua volta.

A segunda abordagem para gerir a incerteza no mundo de hoje que aqui apresentamos é a teoria da *happenstance* (acaso), tal como proposta por Krumboltz (2009). *Happenstance* refere-se ao potencial do acaso e da coincidência na produção de oportunidades em contexto incerto. A perspetiva de Krumboltz, contudo, vai além das estratégias práticas para lidar com a imprevisibilidade e, em vez disso, apresenta uma teoria de aprendizagem que ajuda os indivíduos a desenvolver formas de gerar soluções e estratégias para enfrentar os desafios colocados pela incerteza. Trata-se de uma meta-teoria para a gestão da incerteza que envolve aprendizagem contínua e adaptação para gerar soluções eficazes.

A teoria da *happenstance* proposta por Krumboltz (2009) sugere que os acontecimentos da vida surgem de uma complexa interação

de ações planejadas e não planejadas num pano de fundo de circunstâncias ambientais. Esta interação é tão complexa que as consequências são essencialmente imprevisíveis e só podem ser atribuídas à *happenstance*, entendida como uma confluência de acasos, coincidências e à interação de variados fatores incontroláveis. A teoria de Krumboltz, influenciada, entre outros, por Gelatt, vai mais longe do que a perspectiva da *incerteza positiva* ao questionar a eficácia do planejamento de carreiras. Segundo Krumboltz, os nossos percursos profissionais são moldados por uma série de fatores imponderáveis, incluindo predisposições genéticas, experiências de aprendizagem ao longo da vida, eventos ambientais, influência dos pais e dos pares, educação formal e condições do contexto em que vivemos. Estes fatores combinam-se de inúmeras formas para moldar as nossas trajetórias de carreira, tornando as ferramentas tradicionais de planejamento de carreira largamente ilusórias.

Krumboltz (1998, 2009) sugere que, num cenário de carreira imprevisível, o objetivo global do aconselhamento de carreira deve ser o de ensinar aos clientes o valor e relevância da participação em várias atividades de crescimento, explorando as suas reações, permanecendo abertos a oportunidades alternativas e adquirindo novas aptidões e competências para terem sucesso em cada novo empreendimento. Este grande objetivo pode ser dividido em quatro objetivos específicos: (a) orientar os clientes a adotar ações que potencialmente conduzam a carreiras e vidas pessoais mais gratificantes, em vez de se concentrarem numa única decisão de carreira; (b) utilizar avaliações para promover a aprendizagem, em vez de se limitarem apenas às características pessoais e profissionais já adquiridas; (c) encorajar os clientes a envolverem-se em ações exploratórias que possam gerar benefícios inesperados; e (d) avaliar a eficácia do processo de aconselhamento com base nas realizações do cliente no mundo real, fora do contexto do aconselhamento.

A teoria da *happenstance* no aconselhamento de carreira tem várias implicações para orientar os clientes no sentido de uma

maior satisfação pessoal e profissional. Em primeiro lugar, envolve a preparação dos clientes para aceitar e normalizar eventos não planejados e para abordar cada caso a partir de uma perspectiva genérica que considere as suas preocupações. Em segundo lugar, encoraja a rememoração de experiências anteriores na vida do cliente para ajudar a abordar ações atuais e sensibilizar os clientes para potenciais oportunidades futuras no seu contexto. Em terceiro lugar, ajuda a ultrapassar bloqueios a ações construtivas, tais como as que surgem de crenças disfuncionais. Finalmente, dada a constante mutação do mundo do trabalho e dos percursos profissionais, o aconselhamento de carreira é visto como um processo continuamente aberto que se torna necessário sempre que ocorrem momentos de transição. Não pode ser considerado como um processo que termina com uma determinada decisão de carreira, como proposto pelos modelos tradicionais de intervenção, mas sim como um processo contínuo que é pertinente e necessário ao longo da vida e pode ser utilizado intermitentemente sempre que surge uma nova transição.

Adaptabilidade de carreira na transição para o mundo do trabalho

A capacidade dos jovens adultos para se adaptarem ao mercado de trabalho é vital para o sucesso da sua integração profissional em tempos de incerteza e num contexto caracterizado por oportunidades diversificadas, relações de trabalho frequentemente precárias e períodos de integração laboral complexos (crescentemente não lineares e alongados no tempo). Se a observada expansão da diversidade de oportunidades pode, por um lado, transmitir uma sensação de quase ausência de limites relativamente às possibilidades de emprego disponíveis, por outro, pode também induzir estados de ansiedade associados ao processo de escolha, além de desapontamento aquando da percepção de constrangimentos e limites à construção do caminho profissional

desejado, oriundos das suas particulares circunstâncias de vida. A incerteza e instabilidade que daí podem surgir constituem elementos essenciais dos percursos de transição para o mundo do trabalho na atualidade os quais se encontram longe da clareza e linearidade observada em gerações passadas.

Conseqüentemente, as abordagens desenvolvimentais no domínio da carreira que assentavam num entendimento dos percursos profissionais a partir de uma lógica incremental e linear de fases sucessivas tendentes à construção de experiências de trabalho pessoalmente satisfatórias começam-se a mostrar inadequadas para fazer uma leitura da realidade atual e proporcionar aconselhamento adequado aos desafios com que os jovens hodiernamente se confrontam (Matthews, 2017). Tendo em conta as dificuldades inerentes às escolhas profissionais num contexto de grande diversidade do leque de escolhas e exponencial profusão da informação disponível, torna-se imperioso apoiar os jovens nos seus processos de adaptação e desenvolvimento da sua capacidade de resiliência num contexto de um mercado de trabalho que introduziu elevados níveis de complexidade quer às trajetórias de inserção quer aos ulteriores processos de navegação dos percursos profissionais (Jiang, 2017).

É neste contexto desafiante que os jovens adultos devem desenvolver competências de adaptação – *adaptabilidade* – a uma realidade complexa e mutante de forma a poderem construir percursos pessoais prósperos e satisfatórios. Savickas & Porfeli (2012) abordam esta adaptabilidade não a considerando apenas como uma acomodação passiva às sucessivas mudanças no mercado de trabalho, mas como uma capacidade de agência tendente a gerir as experiências profissionais na tensão dialética entre interesses e expectativas pessoais, por um lado, e características e exigências contextuais, por outro. Desta forma, a *adaptabilidade de carreira*, tal como conceitualizada por Savikas & Porfeli (2012) assume-se como uma *proatividade*, envolvendo uma boa capacidade de leitura das potenciais oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, capacidade de ajustamento pessoal,

capacidade de resolução de problemas e dilemas vocacionais e capacidade de lidar com desafios não previsíveis ou não antecipáveis (no fundo, gerir a incerteza experienciada na navegação dos percursos profissionais) (Del Corso, 2017).

Tal como definidas e propostas por Savikas e Porfeli (2012), a *adaptabilidade de carreira* comporta quatro dimensões: a *preocupação* acerca do futuro, a aquisição de um sentimento de *controle* acerca desse futuro, a *curiosidade* para explorar diferentes vias profissionais, a *confiança* para consequentemente operacionalizar as capacidades anteriores numa determinada escolha e ocupação profissional.

A *preocupação* e a *curiosidade* mostram-se essenciais à exploração de oportunidades num mercado de trabalho amplamente complexo e diversificado. A *preocupação* indicia uma condição de preparação para o ingresso no mundo do trabalho e estimula iniciativas de exploração de oportunidades de emprego viáveis, envolvendo comportamentos de procura de informação e de identificação de aprendizagens e competências a serem adquiridas e de perspectivas a serem reajustadas. A *curiosidade* promove atitudes e comportamentos de exploração e conhecimento acerca do mundo do trabalho e de si próprio como forma de ulteriormente proporcionar o desenvolvimento de expectativas realistas e decisões profissionais bem informadas.

A capacidade de *controle* nasce de uma avaliação conjunta de recursos e capacidades pessoais, por um lado, e de uma tomada de consciência de oportunidades e constrangimentos contextuais e conjunturais, por outro. É importante aqui distinguir entre uma capacidade de *controle* mais subjetiva e estreitamente associada a certos processos psicológicos como por exemplo a que pode resultar dos níveis de autoestima ou autoeficácia e uma capacidade de *controle* resultante da leitura de possibilidades e constrangimentos pessoais e contextuais mais tangivelmente identificáveis: por exemplo, resultantes de competências académicas adquiridas, de capital cultural, social e financeiro

disponível, de fatores socioestruturais (e.g. gênero, idade, nível socioeconômico).

Por último, a *confiança*, como atualização e operacionalização numa determinada escolha e investimento profissional, resultante do trabalho exploratório mais associado às capacidades de *preocupação* e *curiosidade*, é essencial para assumir e iniciar ou modificar um determinado trajeto profissional. A este respeito, convém referir a possível relativa desvantagem dos jovens adultos ao iniciarem os seus percursos profissionais, os quais podem evidenciar níveis de *confiança* relativamente mais baixos devido à sua falta de experiência profissional ou a deficiências dos seus processos formativos e de apoio à inserção profissional. Tendo um caráter elástico, a *confiança* pode paulatinamente ser fortalecida à medida que o jovem vai adquirindo experiência profissional e recebendo avaliações positivas no seu contexto de trabalho.

Conclusão

Para os jovens adultos em processo de transição para o mundo do trabalho num contexto complexo e caracterizado por elevados níveis de incerteza, contínuas tarefas de exploração de si próprio (interesses, competências, limitações) e do contexto do mercado de trabalho (suas oportunidades e constrangimentos) são indispensáveis. É com base nessa atividade exploratória que os primeiros investimentos profissionais são realizados, sucessivamente avaliados e seguidos de ulteriores explorações e investimentos.

Os modelos e perspectivas teóricas sobre a gestão da incerteza e a adaptabilidade de carreira sugerem uma forte associação entre lidar com a incerteza e a adaptabilidade profissional. Estes modelos propõem estratégias para ajudar os jovens a gerir melhor as suas carreiras e a tornarem-se mais flexíveis e proativamente adaptáveis ao mundo moderno em constante mudança. É essencial lidar com a incerteza empregando estratégias que proporcionem aos jovens maior liberdade e eficácia na tomada de decisões e os ajudem a

gerir as suas trajetórias profissionais no atual contexto do mercado de trabalho. Embora a manutenção de uma racionalidade inerente à definição de objetivos, de planejamento e de tomada de decisões profissionais possa ainda ter uma certa utilidade em determinadas circunstâncias, contemporaneamente é também crucial permanecer aberto a cursos de ação alternativos, procurar soluções criativas, identificar oportunidades e diversificar investimentos profissionais.

Nesta lógica, a preparação dos jovens para a gestão da incerteza inerente aos seus percursos profissionais por meio do desenvolvimento das suas capacidades de constante adaptabilidade a um contexto complexo e em constante mutação revela-se de extraordinária importância. A perspectiva de construção de um trajeto profissional único e linear não parece atualmente algo realista. Os jovens deverão desenvolver (e ser recorrentemente apoiados nesse processo) recursos que os ajudem a gerir múltiplas transições profissionais. Frequentemente eles se depararão com transições imprevistas implicando a necessidade de recorrentes explorações e sucessivos investimentos vocacionais.

O desenvolvimento de capacidades adaptativas para enfrentar tais desafios torna-se imperioso e será tarefa dos profissionais de aconselhamento de carreira proporcionar assistência adequada aos desafios que vão surgindo, frequentemente num contexto de imprevisibilidade e incerteza relativamente ao futuro. Questões associadas a perdas e traumas oriundos das experiências de exploração e investimento profissional poderão ser trabalhados em contexto de aconselhamento. Por outro lado, este também poderá constituir um ambiente apropriado para a exploração de novas avenidas de desenvolvimento de trajetos futuros de carreira, criativamente ajudando a expandir o leque de possibilidades de investimento, a aproveitar as oportunidades que o acaso possa aportar e a desenvolver as competências e estratégias para as abordar. Oferecendo um ambiente propício ao desenvolvimento de narrativas integradoras e dotadoras de sentido, tanto de cariz retrospectivo como prospectivo, aos trajetos vocacionais dos

jovens, o aconselhamento vocacional poderá constituir uma ferramenta fundamental para a orientação profissional e de carreira em contexto de incerteza e proporcionar uma oportunidade privilegiada para o contínuo trabalhar e desenvolver das competências de adaptabilidade de carreira.

Uma última palavra é reservada para alertar para a necessidade de considerar fatores socioestruturais tanto no domínio da gestão da incerteza como no da adaptabilidade de carreira. Embora as sociedades contemporâneas enfatizem a individualização dos trajetos profissionais, factores socioestruturais como o gênero, a etnia e o estatuto socioeconômico continuam a ter um impacto significativo nos percursos de vida e consequentemente nos percursos de carreira. A incerteza não está igualmente distribuída, e o acesso aos recursos pessoais, familiares e sociais necessários para a sua gestão não está igualmente disponível para todos. As pessoas com menos recursos enfrentam frequentemente os mais altos níveis de incerteza. Com isto se quer salientar que a gestão da incerteza e os desafios de carreira não são apenas uma questão psicológica, mas também política. É para fomentar a adoção de soluções no âmbito político pelos diferentes países que organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) ou a Organização Internacional do Trabalho (OIT) criam sucessivamente agendas com princípios e objetivos relativamente genéricos destinados à melhoria das condições de trabalho a serem operacionalizadas através de instrumentos jurídicos mais precisos e concretos, quer a nível nacional ou mesmo internacional. A título de exemplo, atualmente, a agenda 2030 da ONU aborda a necessidade de se criarem condições para atingir objetivos de pleno o emprego e trabalho digno para todos, jovens incluídos, assim como objetivos de redução substancial da proporção de jovens sem emprego, educação ou formação (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015). Por seu turno, a OIT criou o Pacto Mundial para o Emprego destinado a promover uma agenda de trabalho digno com crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e

trabalho decente para todas e todos (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2009).

As soluções e respostas à navegação dos percursos profissionais devem, portanto, envolver mais do que a promoção da flexibilidade e adaptabilidade psicológica; é necessária uma ação política para alcançar uma distribuição mais equitativa de oportunidades e recursos. No futuro, as ciências sociais devem incorporar de forma mais acentuada a interação entre os fatores psicológicos, socioeconômicos e políticos nos seus modelos para, por um lado, melhor informar os decisores políticos quanto a medidas estruturais necessárias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, e por outro, melhor apoiarem os jovens na gestão dos seus percursos profissionais. Em última análise, tal abordagem multidimensional poderá conduzir a um incremento dos níveis de bem-estar social para as futuras gerações de jovens.

Sugestões de leitura básica

- Del Corso, J. (2017). Counselling young adults to become career adaptable and career resilient. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 171-188). Springer.
- Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Heinz, W. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas*. London: Routledge.
- Côté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory, *Applied Developmental Science*, 18(4), 177-188. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.954451>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

Referências

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Blatterer, H. (2007). *Coming of age in times of uncertainty*. Berghahn Books.
- Bonß, W., & Zinn, J. (2003). Ungewissheit in der moderne: Die Gestaltung des lebens als unsicherheitsmanagement. *Sozialwissenschaftliche Informationen*, 32(2), 24-34.
- Callanan, G. A., Perri, D. F., Tomkowicz, S. M. (2017). Career management in uncertain times: Challenges and opportunities. *The Career Development Quarterly*, 65(4), 353-365. <https://doi.org/10.1002/cdq.12113>
- Carroll, P. (2010). Preparedness. In R. M. Arkin, K. C. Oleson, & P. J. Carroll (Eds.), *Handbook of the uncertain self* (pp. 266-290). Psychology Press.
- Castels, M. (2002). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Coimbra, J. L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: Affective-educational implications. In I. Menezes, J. L. Coimbra, & B. P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives*. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood*. New York University Press.
- Côté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory, *Applied Developmental Science*, 18(4), 177-188. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888691.2014.954451>

- Coupland, D. (1991). *Generation X: Tales for an accelerated culture*. Abacus.
- Del Corso, J. (2017). Counselling young adults to become career adaptable and career resilient. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 171-188). Springer.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.252>
- Gelatt, H. B., & Gelatt, C. (2003). *Creative decision making: Using positive uncertainty*. Thomson Learning.
- Graeber, D. (2013). On the phenomenon of bullshit jobs. *Strike Magazine*, 1-7. <http://gesd.free.fr/graeber13.pdf>
- Graeber, D. (2022). *Trabalhos de merda*. Edições 70.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. Editorial do Ministério da Educação.
- Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Vozes.
- Heinz, W. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas*. Routledge.
- Hendry, L., & Kloep, M. (2012). *Adolescence and adulthood: Transitions and transformations*. Palgrave Macmillan.
- Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003>
- Krumboltz, J. D. (1998). Serendipity is not serendipitous. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 390-392. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.4.390>
- Krumboltz, J. D. (2009). Happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <http://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century. *Young: Nordic Journal of Youth*

- Research*, 13(2), 123-146. <https://doi.org/10.1177/1103308805051317>
- Matthews, R. J. (2017). A theory for everything? Is a knowledge of career development theory necessary to understand career decision making? *European Scientific Journal*, 13(7), 320–334. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p320>
- Melo-Silva, L., Lassance, M., & Soares, D. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 31-52.
- Oliveira, J. E., Mendonça, M., Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2014). Family support in the transition to adulthood in Portugal – its effects on identity capital development, uncertainty management and psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1449-1462. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.004>
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://odsbrasil.gov.br>
- Organização Internacional do Trabalho. (2009). *Pacto mundial para o emprego*. [wcms_227066.pdf](http://www.ilo.org/wcms_227066.pdf) (ilo.org)
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Âmbar.
- Pais, J. M. (2002). Laberintos de vida: Paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Estudios de Juventud*, 56, 87-101.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & Vianen, A. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Sousa, F. (2010). *O que é ser adulto*. *Sociologia da adultez*. Memória Imaterial.

Zinn, J. (2008). Risk society and reflexive modernization. In J. Zinn (Ed.), *Social theories of risk and uncertainty: An introduction*. Wiley-Blackwell.

CAPÍTULO 28

EVENTOS DE VIDA NÃO PLANEJADOS E IMPREVISIBILIDADE DE CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DOS ACONTECIMENTOS CIRCUNSTANCIAS

(Tiago Fernandes Oliveira e Maiana Farias de Oliveira
Nunes)

Highlights

- Eventos inesperados e não planejados influenciam diretamente na vida e nas carreiras das pessoas.
- As pessoas podem se beneficiar de eventos não-planejados.
- Devemos atuar ativamente para criar situações que aumentem as chances de eventos inesperados benéficos ocorrerem.
- Para criar ou buscar a ocorrência de eventos inesperados, as pessoas devem explorar o contexto e serem curiosas, persistentes, flexíveis, otimistas e assumir riscos.
- O papel do orientador profissional e de carreira é o de auxiliar os clientes nos processos de aprendizagem, ao longo da vida.

Introdução

Quando se pensa em desenvolvimento de carreira, é habitual entender que as pessoas deveriam realizar vários planejamentos de

carreira ao longo da vida, pois planejar ajuda o indivíduo a assumir o controle sobre sua própria trajetória e a organizar melhor como chegar a seus objetivos pessoais e profissionais. Assim, nas situações de planejamento a pessoa irá refletir sobre interesses, valores e habilidades, traçar metas, realizar ações congruentes com elas e acompanhar e avaliar os resultados obtidos algumas vezes ao longo da vida. Essa premissa é, *a princípio*, verdadeira, mas eventos não-planejados e inesperados podem acontecer e, eventualmente, modificar de modo substancial o planejamento e a trajetória de vida das pessoas.

Esses eventos não-planejados têm sido observados como mais frequentes no contexto das carreiras, pois, ao longo do século XX e início do século XXI, o mundo de trabalho sofreu muitas modificações, especialmente pelo avanço de novas tecnologias, flexibilização do trabalho e globalização (Vieira, Nunes, & Luna, 2020). Mais recentemente, a pandemia de Covid-19 também estimulou uma série de mudanças no mundo do trabalho, nas ocupações e na vida das pessoas (Seidl et al., 2020), impactando nos processos de desenvolvimento de carreira e nas (im)possibilidades de planejamento de carreira e de vida. As mudanças ocorridas ao longo do tempo fizeram com que contextos antes mais estáveis fossem percebidos contemporaneamente como mais imprevisíveis e instáveis, favorecendo, no início da década de 1980, discussões iniciais na literatura de desenvolvimento de carreira sobre como o acaso e eventos inesperados influenciam nas carreiras (Bandura, 1982; Krumboltz, 2009; Miller, 1983).

Ao levar em consideração o impacto do acaso na vida das pessoas, da dificuldade que temos de observar que os eventos não planejados influenciam nossas trajetórias e da necessidade de instrumentalizar pessoas e orientadores profissionais e de carreira na gestão dos eventos não-planejados, foi desenvolvida a *Happenstance Learning Theory* ou *Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais* (Krumboltz, 2009, 2011; Mitchell et al., 1999). Essa teoria busca explicar como e por que as pessoas seguem diferentes caminhos ao longo da vida, assim como mostrar como

orientadores profissionais e de carreira podem auxiliar o cliente a aproveitar os eventos inesperados e ter uma vida mais satisfatória (Krumboltz, 2009, 2011). Este capítulo objetiva descrever as concepções teóricas e práticas da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais e as possibilidades de utilização e de intervenção em aconselhamento de carreira. Na próxima seção, são apresentados alguns conceitos fundamentais e exemplos práticos para facilitar a compreensão da teoria.

Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais: conceitos fundamentais

Ao final da década de 1990, Mitchell et al. (1999) cunharam o termo “*Planned Happenstance*”, ou em português “*Acontecimentos Circunstanciais Planejados*”, cuja junção de termos aparentemente contraditórios (*planejamento* e *acontecimentos circunstanciais*) foi intencionalmente utilizada para reforçar a ideia de que é possível que as pessoas se preparem, planejem e obtenham resultados positivos de carreira ainda que estejam em contextos incertos e lidando com acontecimentos imprevisíveis (Vieira, Nunes, & Luna, 2020). O termo em inglês “*happenstance*” tem origem etimológica na junção das palavras “*happening*” e “*circumstance*”, ou em português, “acontecimento” e “circunstância” (tradução nossa). No Brasil, estudos (Vieira et al., (s.d); Vieira, Nunes, & Luna, 2020) têm utilizado o termo em inglês pela inexistência na literatura disponível de um termo traduzido para o português de modo consensual. Na tese de Faria (2018), a autora utilizou o termo “*Teoria da Aprendizagem Happenstance*”, mesclando os idiomas português e inglês. Embora dicionários possam trazer a tradução de “*happenstance*” para o português como “acaso”, entende-se que “acontecimentos circunstanciais” é etimológica e teoricamente congruente com o proposto por Krumboltz (2009), já que o “acaso” ou “evento inesperado”, por si próprios, conotam situações aleatórias e/ou acidentais, enquanto “acontecimentos

circunstanciais” revelam um termo em que as pessoas têm alguma capacidade de agir sobre eles, tendo em vista que, na perspectiva teórica, o ser humano pode criar e facilitar situações casuais, aumentando a probabilidade de ocorrerem eventos benéficos. Tal perspectiva pode ser percebida no título do livro “*Luck is no accident*” (Krumboltz & Levin, 2010), em que os autores afirmam que a “*sorte não é um acidente*”, demonstrando que as pessoas têm algum nível de protagonismo em torno dos acontecimentos circunstanciais. Desse modo, será adotado, nesse texto, “Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais” como tradução considerada mais adequada para refletir o modelo teórico proposto.

No que se refere às suas premissas, a Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais propõe que o acaso tem um papel *fundamental* na carreira das pessoas, e orientadores profissionais e de carreira, nesse contexto, podem auxiliar seus clientes a agir de modo a não somente lidar melhor com eventos inesperados mas a *criar* situações em que eles aconteçam e sejam utilizados em benefício próprio (Mitchell et al., 1999). Cabe salientar que Krumboltz e colaboradores não tinham a pretensão de criar algo “original” –tendo em vista que outros autores já discutiram anteriormente o impacto do acaso na carreira (Bandura, 1982; Miller, 1983)–, mas sim explicitar sobre como o acaso influencia no desenvolvimento de carreiras no século XXI.

Posteriormente a esse trabalho preliminar (Mitchell et al., 1999), Krumboltz (2009) estruturou seu modelo teórico e de intervenção, alterando o termo “*Acontecimentos Circunstanciais Planejados*” para “*Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais*”, inserindo a palavra “aprendizagem” de modo mais explícito, levando em consideração que esses trabalhos são amadurecimentos da Teoria de *Aprendizagem* de Aconselhamento de Carreira (Krumboltz, 1996) e expansões da Teoria da *Aprendizagem Social* da Tomada de Decisão (Krumboltz, 1979). Algumas proposições são comuns a todas elas: os seres humanos nascem com diferentes características em determinado momento e espaço, crescendo em um ambiente onde vários eventos imprevisíveis ocorrem, tendo

acesso a várias oportunidades de aprendizagem, criando eventos inesperados e capitalizando em cima deles para obter resultados favoráveis a si (Mitchell et al., 1999).

A importância de compreender como as pessoas lidam e se comportam com eventos imprevistos acontece em razão de se pensar em alternativas para reduzir os impactos negativos desses eventos inesperados, além de tentar obter resultados positivos de eventuais situações que não estavam anteriormente nos planos. Por exemplo, em março de 2020 tivemos o início da pandemia de COVID-19, que acabou impactando a carreira da maioria das pessoas no mundo todo (Blustein et al., 2020). Citando caso análogo, se um pequeno empresário do ramo de restaurantes resistia a oferecer serviços de entrega de comida em domicílio, foi a partir do evento pandêmico inesperado que ele teve de lançar mão de medidas para sobrevivência de seu próprio negócio (e.g., adquirir embalagens para entrega, fazer parcerias com aplicativos de entrega de comida, potencializar a divulgação de seu restaurante no meio digital), tendo em vista os períodos de distanciamento social aplicados na época, que impactaram diretamente na ida de clientes presencialmente aos restaurantes.

Tais comportamentos desse pequeno empresário hipotético vão ao encontro dos postulados teóricos de Mitchell et al. (1999) e Krumboltz (2009), pois as pessoas devem assumir uma postura aberta à mudança, com dinamismo e engajamento diante de situações cujo controle pessoal é limitado ou inexistente, sendo necessário o desenvolvimento de uma série de competências, como a flexibilidade, a criatividade para pensar em alternativas viáveis e a adaptabilidade (Krumboltz, 2009; Savickas, 1997; Vieira, Nunes, & Luna, 2020). O desenvolvimento dessas competências ajuda o sujeito a lidar com situações em que não se tem controle, de modo que se sinta capaz de agir sobre elas e evitando a interpretação de que está nas “*mãos do destino*” e que nada pode fazer a respeito para mudar. Independentemente de a situação vivida ser esperada ou não esperada, podemos vê-la como uma situação em potencial a ser aproveitada (Krumboltz,

2009). Observa-se, desse modo, que o foco não é *reagir* a eventos não planejados, mas sim *buscar/estar disponível* para eles.

A teoria possui dois conceitos fundamentais: (a) o de *exploração*, que diz respeito à abertura que as pessoas têm para investigarem ativamente os ambientes e contextos, aumentando as chances de criarem e encontrarem oportunidades inesperadas ao longo do percurso, (b) e o *desenvolvimento de competências-chave* para reconhecer, criar e usar o acaso em oportunidades de carreira (Mitchell et al., 1999). As cinco competências fundamentais são a *curiosidade* (a exploração de novas oportunidades de aprendizagem), a *persistência* (os esforços na realização das ações apesar de barreiras e contratemplos), a *flexibilidade* (mudança de atitude diante de determinadas circunstâncias), o *otimismo* (ver novas oportunidades como possíveis de serem atingidas e alcançáveis) e *assumir riscos* (agir mesmo que os resultados e desfechos sejam incertos). Há um instrumento de medida adaptado ao contexto brasileiro (Vieira et al., (s.d.); Vieira, Nunes, & Teixeira, 2020) que avalia as cinco competências da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais e poderá ser utilizado para fins de pesquisa.

No que se refere às intervenções, Krumboltz (2009) indica quatro proposições fundamentais, que devem guiar os atendimentos na perspectiva da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais, descritas a seguir.

1. O objetivo da orientação profissional e de carreira é auxiliar os clientes a aprenderem a agir de modo a alcançar satisfação no âmbito pessoal e de carreira, e não tomar uma decisão única de carreira, ou seja, a carreira é uma dentre outras dimensões da vida, e tomamos várias decisões de carreira ao longo do tempo.

2. Avaliações de carreira devem ser usadas para estimular a aprendizagem dos clientes, e não para associar as características das pessoas às das ocupações de forma rígida.

3. Clientes devem aprender a realizar atividades exploratórias como um meio de gerar eventos inesperados que sejam benéficos a eles.

4. O sucesso do aconselhamento de carreira é avaliado por meio do que o cliente conquista no “mundo real”, fora da sessão de atendimento, destacando a importância do contexto e das relações que se estabelecem fora do setting de atendimento em carreira.

Para fins exemplificativos de como o acaso determina nossas vidas e carreiras, a história de Eduardo e Andréia, contada a seguir, contém acontecimentos aparentemente banais, mas que tornam a trajetória deles única e imprevisível. Eduardo tem 42 anos, administrador de empresas, casado há 15 anos com Andréia, 38 anos, contadora. O casal tem imóvel próprio, um carro e empregos estáveis na iniciativa privada. Eles têm dois filhos, de seis e três anos. Quando se lê essa breve introdução sobre a família, pode-se imaginar que se trata de uma típica família de classe média, com formação superior em cursos considerados convencionais, com contratos de trabalho comuns, adquirindo bens materiais costumeiros para um casal com dois filhos pequenos. Mas vamos nos atentar agora aos detalhes.

1. Os pais de Eduardo se divorciaram quando ele tinha 16 anos de idade, e ele foi viver com sua mãe em uma cidade do interior. Tinha o sonho de cursar Engenharia Civil, mas como não havia este curso na região em que vivia, cursou Administração. Formou-se aos 22 anos e noivou com uma colega de turma.

2. O relacionamento durou três anos. Em uma sexta-feira, tentou resistir a um convite para um *happy hour* com amigos em razão do cansaço da semana e da tristeza pelo término recente do relacionamento, mas a insistência dos amigos o fez repensar e resolveu ir ao encontro. Em razão da lotação no local, tiveram que esperar do lado de fora do bar até uma mesa ser liberada. Na fila, acabou conhecendo uma mulher recém-chegada naquela cidade. Era Andréia, que viria a ser sua futura esposa.

3. Andréia não teve oportunidades anteriores de concluir seus estudos. Seu salário como secretária só permitia pagar aluguel e contas básicas. Eduardo a indicou para um cargo dentro da empresa em que ele trabalhava, e logo iniciaram um relacionamento romântico.

4. Morando junto com Eduardo e com um salário melhor, Andréia pôde iniciar e concluir um curso superior em Contabilidade e conseguir melhores cargos dentro da empresa. Em uma viagem de férias, Andréia esqueceu seus contraceptivos e acabou, por acidente, engravidando de seu primeiro filho

5. A morte repentina da mãe de Eduardo fez com que o casal refletisse sobre o que era importante na vida e optaram por ter mais um filho, para fazer companhia ao mais velho e para suprir o vazio emocional deixado pela morte da mãe de Eduardo, que sonhava em ter mais um neto.

Pode-se perceber nessa pequena história aparentemente comum que, se os pais de Eduardo não tivessem se divorciado naquele momento, ele não teria mudado de cidade, não teria feito um curso que não era seu sonho na época, não teria noivado de uma colega de classe e nem teria terminado o relacionamento que culminou em uma saída com amigos, tampouco ele teria conhecido Andréia em um encontro casual em uma fila de bar. No caso de Andréia, ter mudado de cidade e ido a um bar naquele dia específico (poderia ter sido em qualquer outro) a fez conhecer uma pessoa que a motivou a voltar a estudar e a obter um emprego melhor por meio de indicação, e o esquecimento do contraceptivo e a morte da sogra acabaram influenciando na existência de seus dois filhos. Quando as pessoas olham retrospectivamente para os eventos de suas vidas podem ter a impressão de que tudo saiu como planejado, mas mesmo as histórias que parecem mais banais contêm vários eventos não planejados com os quais as pessoas tiveram de lidar e tomar decisões que afetaram suas vidas e a de muitas pessoas a sua volta.

Após esse breve resumo sobre a teoria e da exemplificação por meio de histórias, é possível abstrair que modelos tradicionais de aconselhamento que não incluem a temática da imprevisibilidade poderão ter sua eficácia limitada, dadas as evidências de que os eventos inesperados influenciam diretamente nas trajetórias de vida das pessoas. Mais especificamente, essa teoria se diferencia de outras importantes da área de carreira, que trazem os eventos

inesperados com um viés de interpretação negativo e nas quais postula-se que as pessoas deveriam desenvolver estratégias para lidar com tais situações consideradas difíceis ou negativas *a priori*. Na visão de outras teorias de carreira contemporâneas (Savickas, 2013), de modo frequente, os eventos não planejados são potencialmente difíceis de lidar (i.e., traumas, quebras, com consequências potencialmente dolorosas e negativas, ainda que com oportunidade de se tornar uma experiência futura de crescimento e aprendizado) e a pessoa deve aprender usar sua capacidade de resiliência para responder, lidar e se adaptar a esses eventos, diferentemente da proposta da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais, em que há um viés mais positivo para eventos inesperados e sua ocorrência é bem-vinda. Assim, o modelo teórico da aprendizagem dos acontecimentos circunstanciais visa complementar os modelos existentes, instrumentalizando os profissionais de carreira a auxiliar os clientes a aprenderem ao longo da vida e a tomarem decisões que lhes sejam satisfatórias. E como a capitalização de eventos inesperados pode ser feita na prática? Na próxima seção, abordamos como facilitar a ocorrência desses eventos.

Como facilitar a ocorrência de eventos inesperados e como o orientador profissional e de carreira pode auxiliar nesse processo?

Os trabalhos produzidos por John Krumboltz ao longo das últimas décadas acerca dos eventos inesperados geraram muitas publicações com viés prático (Babineaux & Krumboltz, 2013; Krumboltz, 2009, 2011; Krumboltz & Levin, 2010; Mitchell et al., 1999). Ao inserir o pano de fundo teórico da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais na prática profissional, o orientador profissional e de carreira pode auxiliar o cliente a criar e a transformar eventos inesperados em possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

Em relação às contribuições da teoria aos atendimentos, Mitchell et al. (1999) recomendam que orientadores de carreira expliquem ao cliente que a ansiedade sobre o futuro é normal e pode ser superada, que a carreira é traçada ao longo da vida e requer várias pequenas decisões em resposta a eventos inesperados. A meta do atendimento é facilitar o processo de aprendizagem, ao discutir como aplicar a criatividade no dia a dia, como tirar vantagens de eventos não planejados e como se beneficiar deles no futuro. Adicionalmente, recomendam que o orientador deve (a) reconhecer que é normal, inevitável e *desejável* que eventos inesperados influenciem carreiras, (b) reconhecer que a indecisão não é um problema a ser remediado, mas um estado temporário de abertura a experiências que poderá favorecer a capitalização de eventos não planejados futuros, (c) auxiliar clientes a tirar vantagens dos eventos não planejados, entendendo-os como oportunidades para experimentar novas coisas, desenvolver interesses, desafiar crenças arraigadas e permanecer aprendendo por toda a vida, (d) auxiliar clientes a agir de modo ativo para aumentar as chances de se beneficiar de eventos inesperados no futuro e (e) realizar o acompanhamento dos clientes ao longo do tempo para oferecer suporte às experiências de aprendizagem ao longo de suas carreiras.

No início de uma sessão convencional de aconselhamento de carreira, é comum que o orientador estabeleça o vínculo de trabalho com o cliente e investigue sobre sua história de vida. Mitchell et al. (1999) recomendam que nessa etapa o orientador facilite o processo de consciência do cliente sobre suas próprias ações anteriores que contribuíram para construir oportunidades inesperadas de carreira, *normalizando* a ocorrência e a influência do acaso em sua vida. As perguntas do orientador devem ser direcionadas não só para a identificação desses eventos inesperados, mas também para as ações que os clientes realizaram para se beneficiar deles. Perguntas facilitadoras podem auxiliar nessa reflexão: “*como os eventos inesperados influenciaram sua carreira?*”, “*como você permitiu que tais eventos te influenciassem?*”, “*como você se sente com a*

possibilidade de ocorrência dos eventos inesperados no seu futuro?” (Mitchell et al., 1999). A condução qualificada da entrevista poderá ajudar o cliente a perceber que os eventos inesperados acontecem a todo momento e que ele poderá se beneficiar deles. Essas perguntas direcionam-se para a compreensão das cognições e emoções relacionadas aos eventos inesperados, e ao estímulo à revisão de crenças disfuncionais de carreira, que podem prejudicar o bem-estar e desenvolvimento de carreira do cliente.

Outra forma de ajudar os clientes é auxiliá-los a transformar sua curiosidade em oportunidades de aprendizado e exploração (Mitchell et al., 1999). O profissional deve evitar atuar como um mero “caçador de carreiras ideais”, ou seja, quando o cliente busca aconselhamento de carreira com o intuito de *encontrar o curso, área ou emprego ideal*, o orientador não deve cair na tentação de oferecer o que o cliente quer de modo rápido e fácil, simplificando um processo que é, por natureza, complexo (Mitchell et al., 1999). O orientador pode se aproveitar da curiosidade do cliente para fomentar ações exploratórias que aumentem o repertório pessoal deste, não apenas naquela situação em que ele buscou ajuda, mas em outros processos de transição ou de escolha profissional. Assim, estimula-se o cliente a pesquisar e a conhecer várias possibilidades de carreira (e não se fechar em um único caminho) e discute com ele como mais de uma possibilidade poderia gerar satisfação e bem-estar.

Mais especificamente sobre os eventos não planejados, o orientador pode auxiliar os clientes a produzir eventos inesperados desejáveis, não só aguardando que o evento inesperado inevitável ocorra, mas aumentando conscientemente as chances de ele ocorrer – e tirar benefício disso. Algumas perguntas poderão estimulá-los a pensar sobre o assunto: *“o que você poderia fazer agora para aumentar as chances de um evento novo e benéfico ocorra para você?”*, *“como sua vida mudaria se você agir agora, e o que ela mudará se você não agir?”* (Mitchell et al., 1999). No livro *“Fail Fast, Fail Often: How losing can help you win”* (Babineaux & Krumboltz, 2013), os autores citam que as pessoas comumente analisam os prós e os contras para tomar decisões sobre fazer ou não alguma atividade nova: se os “prós”

ultrapassarem os “contras”, a pessoa tenderá a se engajar em determinada ação. Contudo, os autores salientam que temos um viés negativo de análise, reconhecendo potenciais riscos com muito mais facilidade e intensidade do que visualizando potenciais oportunidades. Ou seja, é mais fácil para as pessoas dizerem “não” do que dizerem “sim” a situações novas (Babineaux & Krumboltz, 2013), reduzindo a participação em atividades que poderiam criar novas possibilidades de carreira e eventos inesperados benéficos para suas vidas.

Para reduzir esse tipo de viés negativo, os autores sugerem a técnica “um sim supera três não” (p. 131). Por exemplo, alguém que esteja em dúvida sobre fazer um curso de capacitação profissional em um final de semana poderá avaliar que o tema é de seu interesse e poderá ser uma ótima fonte de *networking*, mas o curso é custoso financeiramente, ocorrerá longe de sua residência e é em um período inconveniente da semana. Em um processo de tomada de decisão realizado de maneira convencional ou racional, os pontos negativos já teriam ultrapassado os pontos positivos, porém, seguindo a indicação de Babineaux e Krumboltz (2013), os pontos negativos elencados não seriam suficientes para inviabilizar a ida ao curso, pois este poderá ser um ótimo espaço para criar novas possibilidades de carreira que não ocorreriam se a pessoa ficasse em casa. Contudo, os autores recomendam que essa estratégia seja utilizada apenas em situações de tomada de decisão cujos desfechos não tenham potencial de causar risco à integridade física, emocional e financeira das pessoas envolvidas.

Outra forma bastante eficaz de trabalhar com a Teoria de Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais no aconselhamento de carreira é auxiliar na reformulação das metas que os clientes almejam para si, pois, algumas vezes, a percepção de barreiras e obstáculos é acentuada porque as metas são limitadoras das ações possíveis (Mitchell et al., 1999). Por exemplo, se o cliente faz a seguinte afirmação “*eu quero trocar de emprego. Vou começar a entregar currículos agora mesmo*”, uma reformulação de meta possível seria “*estou ficando cada vez mais insatisfeito com meu*

emprego. Quais são os passos que devo tomar para começar a pesquisar novas possibilidades?” (Mitchell et al., 1999). Assim, amplia-se a reflexão sobre as metas e elas são articuladas com barreiras e obstáculos percebidos.

Adicionalmente, o orientador pode ajudar a produzir eventos inesperados a seus clientes ao utilizar de instrumentos avaliativos de interesses profissionais. Geralmente, orientadores os utilizam para interpretar os resultados no sentido da reflexão e comparação entre áreas de maior e menor interesse. Na perspectiva da Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais, quando o cliente responde a um teste, o orientador deve convidá-lo a contar histórias por meio de perguntas reflexivas, focando não só nas áreas que ele já possui interesse, mas também naquelas em que ele pode desenvolver novos interesses e nas que ele cita não se interessar (Mitchell et al., 1999). Exemplos de perguntas são: *“o que aconteceu para você não sentir interesse por essas áreas?”*, *“alguma pessoa que você considera significativa te desencorajou a investir nessa área?”*, *“se você quisesse desenvolver interesse por algumas dessas áreas, como você faria?”* (Mitchell et al., 1999). Reduzindo as interpretações próprias sobre os resultados dos clientes e ampliando o diálogo, o orientador profissional e de carreira pode aguçar a criatividade e a exploração de seus clientes e poderá enriquecer o processo de aconselhamento de carreira, indo ao encontro dos objetivos centrais da teoria.

Por fim, deve-se ficar atento às crenças disfuncionais apresentadas pelos clientes, dentre elas a de que devemos evitar a todo custo situações não planejadas (interpretando eventos não planejados como necessariamente negativos), evitar errar (como se o erro significasse necessariamente fracasso ou incompetência, e não parte de processos de aprendizagem), só devemos tomar decisões de carreira quando tivermos certeza das consequências (não reconhecendo que essa situação ideal não existe, não há como ter controle de tudo que nos ocorre, e ao agir com base nessa crença, a pessoa evita uma série de situações potencialmente interessantes e benéficas) (Krumboltz & Levin, 2010). Esses e outros exemplos de crenças disfuncionais devem ser explorados e revisados com os

clientes, inserindo reflexões e ações que auxiliem os clientes a desenvolverem crenças mais funcionais, que permitam buscar maior bem-estar em suas vidas.

Conclusões

Existe uma expectativa generalizada de que as carreiras e trajetórias de vida seguem um planejamento lógico e linear, quando as evidências mostram exatamente o contrário: nascemos e crescemos em meio a um contexto instável, imprevisível, tendo de responder aos diversos eventos inesperados e ao acaso, além de alterar planos com certa constância para se adaptar a uma nova realidade. Contudo, não somos meramente passivos/reativos diante do acaso, mas criamos e tomamos decisões proativas a partir deles para tentar obter uma maior satisfação de vida.

Em razão disso, a Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais poderá ser uma base teórico-prática eficaz no aconselhamento de carreira (Vieira, Nunes, & Teixeira, 2020), mais congruente com a trajetórias de vida das pessoas no século XXI. Para tanto, recomenda-se a capacitação de orientadores profissionais e de carreira nessa linha teórica, de modo a instrumentalizá-los em suas práticas profissionais a auxiliar seus clientes a se aproveitar de eventos inesperados de carreira. Por fim, a teoria pode servir como elemento conscientizador do público em geral sobre a ocorrência de eventos inesperados e da nossa capacidade de responder a eles de maneira criativa, aberta e buscando capitalizá-los em benefício próprio ou da coletividade.

Sugestões de leitura básica

Babineaux, R., & Krumboltz, J. D. (2013). *Fail fast, fail often: How losing can help you win*. Tarcher.

- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2010). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career* (2nd ed.). Impact Publishers.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115–124.
- Vieira, A. F., Nunes, M. F. O., & Luna, I. N. (2020). O inesperado no desenvolvimento de carreira: Contribuições da Happenstance Learning Theory e das teorias da construção e do caos de carreira. In I. N. Luna, & V. B. Mattos (Eds.), *Intervenções de Carreira ao longo da vida: Perspectivas e desafios* (pp. 163–179). Brazil Publishing.

Referências

- Babineaux, R., & Krumboltz, J. D. (2013). *Fail fast, fail often: How losing can help you win*. Tarcher.
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37(7), 747–755. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.7.747>
- Blustein, D. L., Duffy, R., Ferreira, J. A., Cohen-Scali, V., Cinamon, R. G., & Allan, B. A. (2020). Unemployment in the time of COVID-19: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103436>
- Faria, R. R. (2018). *Os eventos casuais no desenvolvimento de carreira de estudantes do ensino superior* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1009897>
- Krumboltz, J. D. (1979). Social Learning Theory of Career Decision Making. In A. M. Mitchell, J. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and career decision making* (pp. 19–49). Carroll Press.

- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55–80). Davies-Black Publishing.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling*, 48, 156–158. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01101.x>
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2010). *Luck is no accident: making the most of happenstance in your life and career* (2nd ed.). Impact Publishers.
- Miller, M. J. (1983). The Role of Happenstance in career choice. *Vocational Guidance Quarterly*, 32(1), 16–20. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585x.1983.tb01552.x>
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115–124. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.
- Seidl, J., Andrade, A. L., & De Fruyt, F. (2020). Os impactos da COVID-19 na carreira dos trabalhadores. In M. M. Moraes (Ed.), *O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19*. (pp. 69–77). Artmed.
- Vieira, A. F., Nunes, M. F. O., & Luna, I. N. (2020). O inesperado no desenvolvimento de carreira: Contribuições da Happenstance

Learning Theory e das teorias da construção e do caos de carreira. In I. N. Luna, & V. B. Mattos (Eds.), *Intervenções de Carreira ao longo da vida: Perspectivas e desafios* (pp. 163–179). Brazil Publishing.

Vieira, A. F., Nunes, M. F. O., & Pires, J. G. (n.d.). Adaptação e validação da Planned Happenstance Career Inventory (PHCI) para universitários brasileiros. *Avaliação Psicológica*, 21(2), 236–245.

Vieira, A. F., Nunes, M. F. O., & Teixeira, M. A. P. (2020). Happenstance Learning Theory: Avaliação de uma intervenção de carreira com universitários finalistas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 137–149. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902020000200003

SOBRE OS ORGANIZADORES

Lucy Leal Melo-Silva

Normalista, psicóloga, professora associada sênior do curso de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Coordenadora do Carreira Lab. Membro das associações científicas e profissionais: ABRAOPC, IAEVG, ANPEPP, AIDEP e ASBRo. Coeditora da Revista Brasileira de Orientação profissional. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível B.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5890-9896>

E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Marcelo Afonso Ribeiro

Professor Associado do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) onde coordena o LABOR (Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional) e o SOP (Serviço de Orientação Profissional). Membro da UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling. Coordenador do GT Carreiras da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-7693>

E-mail: marcelopsi@usp.br

Fernanda Aguilera

Psicóloga e mestre em Educação Especial pela UFSCar, doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), onde atua como docente pesquisadora. Membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAOPC) e componente do GT “Carreiras: informação, orientação e aconselhamento” da ANPEPP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-9628>

E-mail: fernanda.aguillera@usp.br

Pedro Alves Zanoto

Psicólogo e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Investiga na área de Orientação Profissional e de Carreira. Atualmente é professor substituto do curso de Psicologia da Unesp de Assis e coordena as disciplinas da área de desenvolvimento pessoal e projeto de vida do ensino médio na escola bilíngue Maple Bear, em Ribeirão Preto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9298-5200>

E-mail: zanoto92@gmail.com

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Amanda Brandane Minari

Graduanda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero – VIDEVERSO e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/USP/CNPq (2022-2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4729-8778>

E-mail: amandaminari@usp.br

Amanda Espagolla Santos

Psicóloga formada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), mestranda no programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) na área de psicologia em saúde e desenvolvimento. Membro do laboratório de estudos e intervenções em desenvolvimento socioemocional e carreira (Carreira Lab) da mesma Universidade. Psicóloga clínica e orientadora profissional em consultório particular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1670-7310>

E-mail: aespagolla@gmail.com / aespagolla@usp.br

Arthur Alves de Oliveira Silva

Graduando em Psicologia pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Extensionista do Projeto “Parangolé: brincando com arte” e estagiário em Psicologia Clínica e Social, atuando na ONG SOS Mulher e Família, em Uberlândia. Ex-vice-presidente na Consulpsi Empresa Júnior. Suas pesquisas envolvem psicanálise, gênero e sexualidade, formas de sofrimento psíquico na contemporaneidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-0190>

E-mail: alvesarthur11@gmail.com

Beatriz Diniz Lopes

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e membro do grupo de estudos, pesquisa e extensão “Trabalhando com as Marias”, no qual faz parte do segmento de pesquisa sobre carreira e questões étnico-raciais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1236-1906>

E-mail: beatriz.diniz@ufu.br

Beatriz Guedes

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e mestre pelo mesmo programa (2022). É formadora no programa Repensando o Currículo, oferecido pela Faculdade de Educação, Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP-USP) e Instituto Iungo. Graduada em Química (licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1924-2782>

E-mail: bguedes@usp.br

Bianca Oliveira de Macedo

Graduada e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Co-fundadora e Diretora Executiva da Que Chance Educacional, um hub de soluções de aprendizagem que apoia e desenvolve educadores e alunos na busca por uma educação de qualidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-7424>

E-mail: bianca_macedo_@hotmail.com

Carlos Renato Nakamura

Psicólogo, Mestre pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Especialista em Psicologia Jurídica pelo

Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo Judiciário no Tribunal de Justiça de São Paulo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8788-6478>

E-mail: crnakamura@alumni.usp.br

Cassia Moraes Targa Longo

Mestre em Educação pela PUCSP. Especialista em Educação Especial pela UNIFESP e licenciada em Pedagogia. Pesquisadora sobre diversos temas relacionados à educação. Professora da rede pública de ensino. Autora de materiais didáticos. Líder de projetos de Educação na Fundação Abrinq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8481-2051>

E-mail: kmoraes2305@gmail.com

Daniela Barsotti Santos

Psicóloga, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI/FURG). Coordenadora do VIVAZ: Interfaces em Psicologia e Saúde (FURG/CNPq). Pesquisadora Sênior do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6154-4525>

E-mail: daniela.santos@furg.br

Débora Cristina Piotto

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP e Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9349-0218>

Email: dcpiotto@usp.br

Eduarda Sidney Rodrigues da Cunha

Psicóloga, formada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2017). Atualmente é membro do time de recursos humanos do Nubank com foco em recrutamento e seleção de profissionais em diversos níveis e setores.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0260-0483>

E-mail: eduardarcunha@hotmail.com

Eduardo Name Risk

Servidor público federal, Professor Adjunto do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCar), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) do CECH/UFSCar. Psicólogo, Bacharel, Mestre e Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/ USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7290-2597>

E-mail: eduardorisk@ufscar.br

Elisa Amorim-Ribeiro

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Coordenadora do Interage: Núcleo de estudos em Processos Psicossociais e Análise de Redes Sociais em contextos de Políticas Públicas e Trabalho.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4550-454X>

E-mail: ribeiroemba@gmail.com

Érika Arantes de Oliveira-Cardoso

Psicóloga, mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Docente Permanente do PPG/FFCLRP/USP. Psicóloga vinculada à FFCLRP/USP. Coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq) e do Grupo de Ação e

Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero – VIDEVERSO.
Coordenadora do Grupo de Estudos e Intervenções em Lutos e
Terminalidades (LUTE/USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7986-0158>

E-mail: erikaao@ffclrp.usp.br

Fabio Scorsolini-Comin

Psicólogo, mestre e doutor pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Pós-doutorado no Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP com bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do CNPq. Livre-Docente pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (EERP/USP). Professor Associado da EERP/USP. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica (EERP/USP) e Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem (EE/EERP/USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6281-3371>

E-mail: fabio.scorsolini@usp.br

Gisele Cristina Resende

Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAOPC) e componente do GT “Carreiras: informação, orientação e aconselhamento” da ANPEPP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6898-0995>

E-mail: giseleresende@ufam.edu.br

Isadora Borges Squilassi

Graduanda em Psicologia pela UFU, atual estagiária de recrutamento, atração e seleção da empresa BRF (*Brasil foods*) e membro do grupo de pesquisa “Trabalhando com as Marias”. Ex-diretora de projetos, administrativo-financeiro e presidente da

Empresa Júnior Consulpsi - Assessoria e Consultoria Junior. Pesquisas envolvem liderança política, violência política de gênero e noções de feminino pela Psicanálise.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7738-9726>

E-mail: isadorago1712@gmail.com

João Paulo Koltermann

Psicólogo formado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Psicólogo clínico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1279-8147>

E-mail: jpjohnn@gmail.com

Joelma Cristina Santos

Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (UFSJ) e em Qualidade de Vida nas Organizações (IF Sudeste MG). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE/UFSJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1016-5314>

E-mail: joelma.santtos@gmail.com

Jorge Henrique Corrêa dos Santos

Psicólogo, mestre pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq), FFCLRP-USP. Membro do Grupo de Estudos e Intervenções em Lutos e Terminalidades (LUTE-USP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4823-7157>

E-mail: jorge.henrique.santos@usp.br

José Egídio Oliveira

Licenciou-se em Psicologia na Universidade do Porto, Portugal, em 2007, e obteve o seu doutoramento em Psicologia pela mesma

Universidade em 2014. Fez pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (USP), Brasil, sobre a adaptabilidade da carreira de adultos emergentes. Os seus temas de estudo compreendem a juventude, transição para a vida adulta, gestão da incerteza, adaptabilidade de carreira, identidade, migrações, integração. Atualmente trabalha como investigador associado na Universidade do Luxemburgo, Luxemburgo.

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-8358-1159>

E-mail: egidioliveira@gmail.com; jose.oliveira@uni.lu

Julia Caciano da Silva

Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Avaliação Psicológica pela Universidade Católica de Petrópolis. Mestre e doutoranda em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira. Professora assistente da Universidade Estácio de Sá. Membro do Aprimora – Núcleo de Estudos em Trajetória e Desenvolvimento Profissional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4445-1113>

E-mail: juliacaciano@gmail.com

Láisla Araújo Pontes

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e membro do grupo de estudos, pesquisa e extensão “Trabalhando com as Marias”, no qual faz parte do segmento de pesquisa sobre liderança e questões étnico-raciais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1236-1906>

E-mail: psi.laisla@gmail.com

Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE/UFSJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4906-4163>

E-mail: medeiros.lara@gmail.com

Laura Pereira Alves

Graduanda em Psicologia pela UFU. Atual extensionista do Projeto “Parangolé: brincando com arte” e estagiária em psicologia clínica atuando como Acompanhante Terapêutica de casos graves. Ex-diretora de Qualidade na Consulpsi Empresa Júnior, destacando sua experiência com TD&E, Gestão de Pessoas, Avaliação de Desempenho e Gamificação. Integrante de projetos que envolvem arte e corporeidade dentro e fora da universidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4638-6255>

E-mail: pa3.laura@gmail.com

Ligia Carolina Oliveira-Silva

Professora do Instituto de Psicologia e da Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado pelo Global Institute for Women’s Leadership (Australian National University). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Trabalhando com as Marias: Psicologia, Mulheres e Carreira”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7487-9420>

E-mail: ligiacarol@ufu.br

Lucia Santaella

Pesquisadora 1 A do CNPq, graduada em Letras Português e Inglês. Professora titular no programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica e no programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, ambos da PUCSP. Livre-Docência em Ciências da Comunicação na ECA/USP em 1993. É Coordenadora da Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Diretora do CIMID, Centro de Investigação em Mídias Digitais e Coordenadora do Centro de Estudos Peirceanos, na PUCSP. Orientou 278 mestres, doutores e

pós-doutores. Publicou 55 livros e organizou outros 32. Publicou mais de 500 artigos em periódicos científicos no Brasil e no Exterior.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0681-6073>
E-mail: lbraga@pucsp.br

Luciana Bobato Martins

Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e Professora de Educação básica da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9239-6411>

E-mail: lucianamartins@educacao.pmrp.sp.gov.br

Luciana Carla dos Santos Elias

Docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Coordenadora do Laboratório de Psicologia da Educação e Escolar (LAPEES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1623-0674>

E-mail: lucaelias@ffclrp.usp.br

Luciana Mourão

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora titular da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Professora visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do Aprimora – Núcleo de Estudos em Trajetória e Desenvolvimento Profissional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8230-3763>

E-mail: mourao.luciana@gmail.com

Luiza Abadia Leal dos Reis

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e membro do grupo de estudos, pesquisa e

extensão “Trabalhando com as Marias”, no qual faz parte do segmento de pesquisa sobre carreira e questões étnico-raciais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6980-9487>

E-mail: luiza.lealrreis@gmail.com

Maiana Farias Oliveira Nunes

Psicóloga pela Faculdade Ruy Barbosa, Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4891-5982>

E-mail: maiana.nunes@ufsc.br

Manoel Antônio dos Santos

Psicólogo, mestre e doutor em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Livre-Docente e Professor Titular pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Coordenador do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero – VIDEVERSO e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq). Membro da Academia Paulista de Psicologia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1A.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8214-7767>

E-mail: masantos@ffclrp.usp.br

Mara de Souza Leal é psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. É membro efetivo do Grupo de Trabalho da Associação de Estudos, Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) - Carreiras: informação, orientação e aconselhamento.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4989-8486>

E-mail: marasleal@alumni.usp.br

Marcela de Moura Franco Barbosa é psicóloga formada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), mestranda no

programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) na área de psicologia em saúde e desenvolvimento. Membro ativo do laboratório de estudos e intervenções em desenvolvimento socioemocional e carreira (Carreira Lab/USP). Psicóloga clínica e orientadora profissional em consultório particular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-2612>

E-mail: marcelafrancobarbosa@gmail.com /
marcelafrancobarbosa@usp.br

Marcia Nana de Castro

Gestora de Marketing pela Universidade Candido Mendes. Especialista em Gestão Estratégica pela Universidade Candido Mendes. Mestranda em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Aprimora – Núcleo de Estudos em Trajetória e Desenvolvimento Profissional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2797-9437>

E-mail: marcianana252@gmail.com

Marco Antônio Silva Alvarenga

Mestre e Doutor em Psicologia (UFMG). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ. Pós-Doutorado pela Universidade de Évora (Portugal) sobre Aconselhamento de Carreira e Satisfação Acadêmica. Docente e coordenador do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão da Cognição, Cotidiano e Desenvolvimento (CODE.Lapex).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1168-5733>

E-mail: alvarenga@ufsj.edu.br

Maria do Céu Taveira

Psicóloga, Doutora em Psicologia, professora e investigadora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Minho, Braga, Portugal. Membro da Rede de Serviços de Psicologia da Educação

Superior (RESAPES/AP), da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Profissional (APDC) e da Associação de Psicologia da Universidade de Minho (APsi/UMinho).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1762-8702>

E-mail: ceuta@psi.uminho.pt

Maria Nivalda de Carvalho-Freitas

Psicóloga. Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado em Psicologia pela *University of Greenwich* (Inglaterra) sobre inclusão no trabalho de pessoas com deficiência. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE/UFSJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7071-7179>

E-mail: nivalda@ufsj.edu.br

Marina Cardoso de Oliveira

Psicóloga, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Coordenadora do LabVida e do Programa Oriente-se.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8715-2853>

E-mail: mco.uftm@gmail.com

Marina Gregghi Sticca

Psicóloga e administradora, professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0838-0189>

E-mail: marinagregghi@ffclrp.usp.br

Marina Lima

Graduanda em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEARP/USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1652-7400>

E-mail: marinasant.lima@usp.br

Marta Regina Gonçalves Correia Zanini

Atua como Psicóloga Clínica, Professora na Graduação do Centro Universitário Barão de Mauá – RP e Professora no Programa de Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade Paulista (UNIP/RP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8091-9583>

E-mail: martargczanini@gmail.com

Matheus Dias Xavier

Graduando em Psicologia pela UFU. Atualmente estagiário em psicologia clínica com crianças e adolescentes e educador social, trabalho realizado com adolescentes da periferia da cidade de Uberlândia buscando promover competências e habilidades socioemocionais. Ex-assessor de projetos na Consulpsi Empresa Júnior, com participação na oficina de empregabilidade para público trans.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4873-3559>

E-mail: diasxaviermatheus@gmail.com

Mauro de Oliveira Magalhães

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro do Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA/UFBA), pesquisador e consultor dedicado a psicologia das carreiras, gestão de sala de aula, desenvolvimento de lideranças e avaliação da personalidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3623-922X>

E-mail: maomagal@gmail.com

Olívia Pillar Perez Mizziara

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Ex-diretora de Projetos na Consulpsi Empresa Júnior. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalhando com as Marias: Psicologia, Mulheres e Carreira”. Tem interesse nos temas: liderança de mulheres, diversidade e inclusão nas organizações, psicometria, validação de escalas, autoconceitos, microagressões de gênero e carreira de mulheres em ambientes predominantemente masculinos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5413-9484>

E-mail: olivia.miziara@gmail.com

Pamela Perina Braz Sola

Psicóloga, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq), FFCLRP/USP. Membro do Grupo de Estudos e Intervenções em Lutos e Terminalidades (LUTE/USP). Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, processo número 88887.643082/2021-00.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3028-7594>

E-mail: pamela.sola@usp.br

Patrícia Oliveira de Lima Bento

Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Atua como Psicóloga Clínica e Escolar, Professora do Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7760-1029>

E-mail: patricia.bento.psicologia@gmail.com

Paula Morais Figueiredo

Mestra e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9831-3237>

E-mail: paulamoraisfigueiredo@gmail.com

Poliana Reis Costa

Graduada em Matemática Aplicada à Negócios pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Co-fundadora da Que Chance Educacional, um hub de soluções de aprendizagem que apoia e desenvolve educadores e alunos na busca por uma educação de qualidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-002-1219-7424>

E-mail: poliana.costa@alumni.usp.br

Rafaela Bolsarin

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq, e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2017). Possui graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2011) e no Programa Especial de Formação Pedagógica em Letras pelo Claretiano Centro Universitário (2014).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-9456>

E-mail: rafaelab@usp.br

Renata Iracema Ferreira dos Santos

Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e membro do grupo de estudos, pesquisa e extensão “Trabalhando com as Marias”, no qual faz parte do segmento de pesquisa sobre carreira e questões étnico-raciais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6875-7163>

E-mail: renatasantos684@gmail.com

Ricardo Vieiralves de Castro

Doutor em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduado (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ) e mestre em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Professor Associado e Ex-Reitor da UERJ. Coordenador do Laboratório de Estudos Contemporâneos da UERJ - LABORE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-8669>

E-mail: ricardo.vieiralves@gmail.com

Sandra Helena Vendrusculo

Mestra em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Atua como Psicóloga Clínica e Escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2639-0372>

E-mail: shvendrusculo@gmail.com

Simone Cristina Succi

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Especialista em gestão e supervisão escolar. Professora na rede pública de ensino, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Redatora de materiais didáticos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8481-4728>

E-mail: simone_succi@hotmail.com

Tiago Fernandes Oliveira

Psicólogo, especialista em Psicologia Clínica e em Psicologia Escolar e Educacional, mestre e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase em desenvolvimento de carreira, formação profissional e inserção no trabalho. Psicólogo do Instituto Federal Catarinense, campus Brusque, SC.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4944-2283>

E-mail: tiago.oliveira@ifc.edu.br

Valéria Arantes

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretora do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP/USP). Doutorou-se em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Espanha (2000). Foi professora visitante nas Universidades de Harvard (EUA), Stanford (EUA) e Autônoma de Barcelona (Espanha).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2154-6147>

E-mail: varantes@usp.br

Vinicius Coscioni

Autor da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida, que aborda o conceito 'projeto de vida' a partir da integração de diferentes teorias. É Doutor em Psicologia pela Universidade de Coimbra, Portugal, e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é investigador pós-doutoral no Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenções Cognitivo-Comportamentais, da Universidade de Coimbra.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4007-957X>

E-mail: viniciuscoscioni@gmail.com

Vitor Hugo de Oliveira

Servidor público federal, Professor Adjunto do Departamento de Saúde Coletiva do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Psicólogo, Bacharel, Mestre e Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9321-0397>

E-mail: vitor.oliveira@uftm.edu.br

Wanderlei Abadio de Oliveira

Psicólogo, doutor pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (EERP/USP). Pós-doutorado no

Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), com bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do CNPq. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). Pesquisador Sênior do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS/USP/CNPq), FFCLRP/USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3146-8197>
E-mail: wanderleio@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

Acaso - 652
Aconselhamento vocacional – 61 / 637
Adaptabilidade de carreira – 79 / 121 / 173 / 315 / 340 / 637 / 654
Adolescência – 45 / 116 / 275 / 639
Agênero - 575
Aprendizagem profissional - 197
Assistência estudantil – 227 / 296
Assumir riscos - 665
Atendimento psicológico remoto - 454
Bom trabalho - 351
Capacitismo – 562 / 599 / 606
Carreiras híbridas – 504 / 507
Carreiras sustentáveis – 501 / 507
Carreiras transicionais - 504
Cibercultura - 478
Ciberespaço - 478
Cisgênero – 546 / 575
Cisheteronormatividade - 437 / 440
Classe social – 80 / 262 / 431 / 533 / 536 / 578 / 609 / 640
Competências e habilidades socioemocionais – 79 / 86
Cotas universitárias - 261
Crenças disfuncionais – 654 / 671
Curiosidade – 121 / 174 / 186
Democratização – 49 / 227 / 261 - 400
Desenvolvimento humano – 50 / 250
Desenvolvimento socioemocional - 79
Desigualdade de gênero – 291 / 535 / 544
Dignidade – 31 / 199 / 352 / 439
Direito ao não-trabalho – 35 / 40
Direitos humanos – 40 / 82 / 264 / 352 / 408 / 484 / 577

Diversidade Funcional - 599
Diversidade sexual e de gênero - 420
Divisão sexual do trabalho – 300 / 515 / 542 / 547 / 574
Divisão sexual do trabalho doméstico – 301 / 542
Divisão das tarefas domésticas - 299
Educação Financeira – 145 / 151 / 159 / 164
Educação Interprofissional em Saúde - 405
Educação para a carreira – 49 / 57 / 171 / 197 / 213
Ensino Remoto Emergencial - 459
Estágios remotos em Psicologia - 458
Estresse do professor - 371
Estudantes de camadas populares - 295
Estudantes mulheres - 293 / 304
Eventos imprevisíveis - 668
Excelência, Ética e Engajamento – 351 / 362
Exploração – 31 / 38 / 81 / 121 / 338 / 348 / 369 / 403 / 527 / 639 / 670
Fadiga de batalha racial - 564
Formação profissional em Psicologia – 438 / 454 /
Gamificação - 172
Gênero fluido - 575
Gestão da incerteza – 637 / 643 / 650
Habilidades sociais – 89 / 371 / 384 / 536
Habilidades sociais educativas - 371
Happenstance Learning Theory - 650 / 656 / 667
História de vida – 109 / 337 / 502 / 627 / 629 / 674
Homossexualidade – 422 / 432 / 546
Identidade de gênero – 410 / 484 / 535 – 575
Identidade narrativa – 66 / 114
Inserção profissional – 199 / 333 / 573 / 657
Interdisciplinaridade – 148 / 186 / 405
Interseccionalidade – 69 / 98 / 430 / 495 / 521 / 559
Intervenções de Carreira – 54 / 81 / 219 / 325 / 581 / 621
Life Design – 335 / 502 / 622
Microagressões raciais de gênero - 563
Minorias sexuais e de gênero – 419 / 439

Mito da democracia racial – 264 / 558
Mobilidade acadêmica - 314
Mobilidade internacional - 312
Narrabilidade – 119 / 336 / 495 / 621 / 624 / 628
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – 77 / 198 / 228 / 603
Orientação sexual – 410 / 534 / 581
Otimismo – 640 / 670
Pandemia de COVID-19 – 198 / 453 / 669
Pedagogia da Presença – 132 / 149
Percurso formativo – 454 / 465
Persistência – 135 / 670
Pessoas com deficiência - 599
Políticas afirmativas – 534 / 549
Políticas educacionais – 64 / 144 / 231 / 263 / 455 / 604
Políticas públicas de saúde - 406
Precariedade – 494 / 514 / 520 / 557 / 644
Preconceitos e estereótipos – 436 / 519 / 527
Programas Baseados em Evidências – 371 / 389
Projeto Pedagógico Complementar – 415 / 456 / 471
Protagonismo Juvenil – 132 / 141
Proteção integral (doutrina) – 35 / 44
Racismo – 46 / 263 / 426 / 523 / 557 / 580
Racismo de gênero - 559
Reprodução social - 535
Residência Multiprofissional em Saúde - 402
Serviços-escola de Psicologia - 454
Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – 453
Teoria da Aprendizagem dos Acontecimentos Circunstanciais - 665
Teoria da Psicologia do Trabalho – 315 / 502
Trabalho e projeto de vida – 49 / 149
Trabalho infantil (exploração) – 32 / 199 / 217 / 298
Transexualidade – 426 / 445
Transição para a vida adulta – 637 / 691
Transição para o mundo do trabalho - 638
Travestilidade – 431 / 575 / 591

Web 2.0 - 479

Web 4.0 - 479

Neste livro, são discutidas as trajetórias de estudo e trabalho na contemporaneidade com base em três âmbitos: educação básica, formação profissional ao longo da vida, e construção das carreiras na contemporaneidade, como subsídios para refletir sobre os desafios e as possibilidades de futuro do trabalho no Brasil. Destina-se a profissionais e estudantes da graduação e da pós-graduação, das mais variadas áreas do saber, que tenham a discussão do mundo educacional e do trabalho como eixos de formação e de atuação profissional.



ISBN 978-65-265-0451-2

