UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP- DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa
Edu-Car**

Mara de Souza Leal

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências. Área: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento

RIBEIRÃO PRETO - SP

2019

MARA DE SOUZA LEAL

**Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa
Edu-Car**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento

Orientadora: Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

RIBEIRÃO PRETO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Leal, Mara de Souza
Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e de Carreira:
Avaliação do Programa Edu-Car. Ribeirão Preto, 2019.
217 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e
Desenvolvimento.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal

1. Avaliação da intervenção, 2. Competências socioemocionais, 3. Educação
para a carreira, 4. Ensino médio.

Nome: Leal, Mara de Souza

Título: Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto para a obtenção do título de Doutor em Ciências,
Área: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo reconhecimento da relevância deste estudo e apoio financeiro por meio da concessão de Bolsa de Doutorado (Processo nº 2015/12677-0) e de Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (Processo nº 2017/04021-3).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, pela confiança, orientações, ensinamentos compartilhados, acolhimento, incentivo ao meu desenvolvimento profissional e pelos anos de aprendizagens para a carreira e para a vida.

À Profa. Dra. Maria do Céu Taveira por me receber com tanto carinho durante o estágio realizado na Escola de Psicologia da Universidade do Minho, pela atenção comigo e com o meu trabalho, por compartilhar ensinamentos e pelo incentivo para meu desenvolvimento profissional.

À banca do exame de qualificação composta pelo Prof. Dr. Rodolfo Ambiel e Profa. Dra. Maria do Céu Taveira pela leitura atenciosa do trabalho e sugestões de aprimoramento.

Aos Professores, Dr. Daniel Santos e Dr. Luiz Guilherme Scorzafave pelo auxílio para o tratamento inicial dos dados.

À Dra. Cátia Marques e aos colegas do Centro de Investigação em Desenvolvimento de Carreira da Escola de Psicologia, da Universidade do Minho, em Braga - Portugal, pela acolhida e ensinamentos.

Às colegas do grupo de pesquisa, sobretudo Ana Cristina Braz, Aliene Lago e Dayane Barbosa pela ajuda na coleta de dados, à Izildinha Munhoz e à Fernanda Aguillera pela inspiração para dar continuidade aos estudos sobre Educação para a Carreira.

Às alunas de Iniciação Científica, Tatiana Aparecida, Maria Julia Rodrigues, Larissa Chaves e Paloma Moraes pela ajuda na coleta de dados e acompanhamento da intervenção.

Aos coordenadores das escolas e professores que cederam espaço para a realização da pesquisa.

Aos participantes pela disponibilidade e aprendizados.

À minha família, em especial aos meus avós Aílton e Odalíria, pelo apoio dado durante este percurso, pelo incentivo ao meu crescimento, pela compreensão e amor.

Às amigas Rafaela Cassiano, Nerielen Fracalozzi, Maria Luiza Junqueira e ao amigo Lucas Keller pelo incentivo ante aos desafios e torcida pelo meu sucesso.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Leal, M. S. (2019). *Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

No Brasil, a legislação prevê que a escola forneça subsídios tanto no que concerne à formação propedêutica, quanto no que diz respeito à prática da cidadania e orientação para o trabalho. Este estudo objetiva delinear e avaliar um programa psicoeducacional de promoção de competências socioemocionais e de carreira, em termos de eficácia e processo. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem quantitativa e qualitativa, com grupo de intervenção e de comparação sem intervenção, em um delineamento pré e pós-teste. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP e os cuidados referentes à participação dos sujeitos foram tomados. Os 116 participantes são alunos do 1º ano do ensino médio regular, de duas escolas públicas do interior de São Paulo, dos quais 48,3% são rapazes e 51,7% moças, entre 14 e 17 anos ($M = 15,09$, $DP = 0,7$). A intervenção foi realizada por turma, em sala de aula, sob a responsabilidade da pesquisadora, mestre em Psicologia. Em uma das escolas, participou uma segunda turma como grupo comparativo e, na outra, participaram duas turmas nessa condição. No total, o grupo de intervenção foi constituído por 44 alunos (55% rapazes, idades: $M = 15,16$; $DP = 0,7$) e o grupo comparativo contou com 72 alunos (56% moças, idades: $M = 15,04$; $DP = 0,7$). No pré e pós-teste foram utilizadas as medidas *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* e o *Questionário de Educação à Carreira* aplicadas antes e depois da realização do programa. As análises dos dados foram realizadas em função dos subgrupos e amostra total. Foram efetuadas análises descritivas, para caracterização do perfil socioemocional e de carreira. Para a comparação intragrupos dos resultados, foi utilizado o Teste T para amostras emparelhadas e a análise multivariada ANCOVA. A magnitude do efeito da intervenção foi calculada para cada uma das dimensões das competências socioemocionais e de carreira pelo d Cohen, na amostra total. A comparação intergrupos foi realizada com a utilização do Teste T de *Student* para amostras independentes. A avaliação do processo da intervenção foi realizada por meio de análise do conteúdo transcrito das gravações de áudio das sessões de intervenção. Foram ainda, analisadas em termos de frequência e conteúdo, as respostas dos participantes à Ficha de Avaliação Final do Programa. Não foram verificados efeitos estatisticamente significativos

da intervenção no que se refere as competências socioemocionais, no entanto, verificou-se que a intervenção teve efeitos significativos na exploração de carreira dos adolescentes, na medida em que estes apresentaram maior atitude de busca de ajuda e/ou informação de diferentes pessoas e fontes. A análise de conteúdo apontou reações positivas dos participantes à intervenção. A escola foi identificada como lugar de preparação para o trabalho, como pressupõe a Educação para a Carreira, e os temas abordados foram considerados importantes para a vida. Na amostra total, a maior parte dos alunos consideraram a qualidade das atividades desenvolvidas na intervenção como boas e a sua participação como regular. Discute-se limitações do programa bem como as implicações para o desenvolvimento de estudos futuros.

Palavras-chave: Avaliação da intervenção. Competências socioemocionais. Educação para a carreira. Ensino médio.

ABSTRACT

Leal, M. S. (2019). Development of socioemotional and career skills: Evaluation of the Edu-Car program. PhD Thesis, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo.

In Brazil, the legislation predicts that the school provides subsidies both in the field of preparatory training and in respect to the practice of citizenship and orientation to work. This study aims to delineate and evaluate a psychoeducational program to promote socio-emotional and career competencies in terms of effectiveness and process. It is an action research with quantitative and qualitative approach, with intervention group and comparison without intervention, in a pre and post-test design. The project was approved by the Research Ethics Committee of the FFCLRP and care regarding the subjects' participation was taken. The 116 participants are students from the first year of high school, from two public schools in the inner city of São Paulo, of which 48.3% are boys and 51.7% girls, between 14 and 17 years old ($M = 15.09$, $SD = 0.7$). The intervention was carried out by class, in the classroom, under the responsibility of the researcher, master in Psychology. In one of the schools, a second group participated as a comparative group and, in another, two groups participated in this condition. The intervention group consisted of 44 students (55% boys, ages: $M = 15.16$, $SD = 0.7$) and the comparative group had 72 students (56% girls, ages: $M = 15.4$, $SD = 0.7$). In the pre and post-test, the Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment and the Career Education Questionnaire were used before and after the program. Data analysis were performed according to the subgroups and total sample. Descriptive analyzes were performed to characterize the socioemotional and career profile. For the intragroup comparison of the results, was used the T-Test for paired samples and the ANCOVA multivariate analysis. The magnitude of the effect of intervention was calculated by each of the dimensions of socioemotional and career competences by d Cohen in the total sample. Intergroup comparison was performed using the Student's T-Test for independent samples. The evaluation of the intervention process was performed through analysis of the transcribed content from audio recordings of the intervention sessions. The participants' responses to the Final Assessment Sheet of the Program were also analyzed in terms of frequency and content. There were no statistically significant effects of the intervention regarding socio-emotional competences, however, it was verified that the intervention had significant effects on the

career exploration of adolescents, as they presented a greater attitude of seeking help and/or information from different people and sources. The content analysis pointed out positive reactions of the participants to the intervention. The school was identified as a place of preparation for work, as Career Education presupposes, and the topics discussed were considered important for life. In the total sample, most of the students considered the quality of the activities developed in the intervention as good and their participation as regular. We discuss limitations of the program as well as the implications for the development of future studies.

Keywords: Intervention evaluation. Social and emotional competences. Education for the career. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Teoria Big Five: atributos e facetas	44
Figura 2 - Fluxograma das etapas da pesquisa-ação.....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-COMPARAÇÃO DOS MODELOS MISTOS VERSUS MODELOS DE DESEMPENHO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	38
TABELA 2-LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES POR BASE DE DADOS	51
TABELA 3-PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL COM ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	52
TABELA 4-CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR ESCOLA EM FUNÇÃO DO SEXO E DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO	91
TABELA 5-MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO SENNA.....	101
TABELA 6-DESCRIÇÃO DAS CSE EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO EMPOR SUBGRUPOS DE INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO	122
TABELA 7- DESCRIÇÃO DAS CSE EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO EMPOR GRUPOS DE INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO DA AMOSTRA TOTAL	123
TABELA 8- DESCRIÇÃO DAS CC EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO EMPOR SUBGRUPOS DE INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO	125
TABELA 9-DESCRIÇÃO DAS CCEM ESTUDANTES DO 1º ANO DO EMPOR GRUPOS DE INTERVENÇÃO E COMPARAÇÃO DA AMOSTRA TOTAL	126
TABELA 10-COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGIA (N=21) E OGCA1 (N=25) DA ESCOLA A, ANTES DA INTERVENÇÃO	127
TABELA 11- COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGIA (N=21) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, ANTES DA INTERVENÇÃO	128
TABELA 12-COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGIA1 (N=25) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, ANTES DA INTERVENÇÃO	129
TABELA 13 - COMPARAÇÃO DAS CSE ENTRE O GIB (N = 23) E O GCB (N =14) DA ESCOLA B, ANTES DA INTERVENÇÃO.	129
TABELA 14-COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGIA (N=21) E OGCA1 (N=25) DA ESCOLA A, APÓS A INTERVENÇÃO	130
TABELA 15-COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGIA (N=21) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, APÓS A INTERVENÇÃO	131
TABELA 16- COMPARAÇÃO DAS CSE ENTRE OGCA1 (N=25) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, APÓS A INTERVENÇÃO	131
TABELA 17-COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGIB (N=23) E OGCB (N=14) DA ESCOLA B, APÓS A INTERVENÇÃO	132
TABELA 18-COMPARAÇÃO DAS CSE INTRAGRUPOS DAS ESCOLAS A E B, EM FUNÇÃO DO TEMPO	133
TABELA 19-COMPARAÇÃO DAS CSE ENTREGI (N=44) E OGC (N=72) DA AMOSTRA TOTAL, ANTES DA INTERVENÇÃO	135
TABELA 20 - COMPARAÇÃO DAS CSE ENTRE O GI (N = 44) E O GC (N = 72) DA AMOSTRA TOTAL, APÓS A INTERVENÇÃO	135
TABELA 21-COMPARAÇÃO DAS CSE NOGI (N=44) DA AMOSTRA TOTAL, EM FUNÇÃO DO TEMPO	136
TABELA 22-COMPARAÇÃO DAS CSE NOGC (N=72) DA AMOSTRA TOTAL, EM FUNÇÃO DO TEMPO	137
TABELA 23 - COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGIA (N= 21) E OGCA1 (N =25) DA ESCOLA A, ANTES DA INTERVENÇÃO	139
TABELA 24- COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGIA (N = 21) E OGCA2 (N = 33) DA ESCOLA A, ANTES DA INTERVENÇÃO	140
TABELA 25-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGCA1 (N=25) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, ANTES DA INTERVENÇÃO	140
TABELA 26-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGIB (N=23) E OGCB (N=14) DA ESCOLA B, ANTES DA INTERVENÇÃO	141
TABELA 27-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGIA (N=21) E OGCA1 (N=25) DA ESCOLA A, APÓS A INTERVENÇÃO	142
TABELA 28-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGIA (N=21) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, APÓS A INTERVENÇÃO	143
TABELA 29-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGCA1 (N=25) E OGCA2 (N=33) DA ESCOLA A, APÓS A INTERVENÇÃO	143
TABELA 30-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGIB (N=23) E OGCB (N=14), APÓS A INTERVENÇÃO	144
TABELA 31 - COMPARAÇÃO DAS CC INTRAGRUPOS DAS ESCOLAS A E B, EM FUNÇÃO DO TEMPO	145
TABELA 32-COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE OGI (N=44) E OGC (N=72) DA AMOSTRA TOTAL, ANTES DA INTERVENÇÃO	147
TABELA 33 - COMPARAÇÃO DAS CC ENTRE O GI (N = 44) E O GC (N = 72) DA AMOSTRA TOTAL, APÓS A INTERVENÇÃO.	148
TABELA 34-COMPARAÇÃO DAS CC NOGI (N=44) DA AMOSTRA TOTAL, EM FUNÇÃO DO TEMPO	149
TABELA 35-COMPARAÇÃO DAS CC NOGC (N=72) DA AMOSTRA TOTAL, EM FUNÇÃO DO TEMPO	149
TABELA 36 - QUALIDADE DAS ATIVIDADES E DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA, NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	151
TABELA 37 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N) E PORCENTAGEM VÁLIDA (P) DAS CATEGORIAS DE RESPOSTAS SOBRE O QUE MAIS GOSTOU	153
TABELA 38 - FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N) E PORCENTAGEM VÁLIDA (P) DAS CATEGORIAS DE RESPOSTA SOBRE O QUE MENOS GOSTOU	154

TABELA 39-FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N) E PORCENTAGEM VÁLIDA (P) DAS CATEGORIAS DE SUGESTÕES PARA UM PRÓXIMO PROGRAMA.....	155
TABELA 40-QUANTIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DA PSICÓLOGA DURANTE AS SESSÕES, POR GRUPOS DE INTERVENÇÃO.....	156
TABELA 41 - QUANTIFICAÇÃO DAS REAÇÕES DOS ALUNOS À INTERVENÇÃO, POR ESCOLA	161

LISTA DE SIGLA

GC.....	Grupo	Comparação
GCA1.....	Grupo	Comparação A1
GCA2.....	Grupo	Comparação A2
GI.....	Grupo	Intervenção
GIA.....	Grupo	Intervenção A
GIB.....	Grupo	Intervenção B

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
PARTEI–ENQUADRAMENTOTEÓRICO	33
CAPÍTULO 1.....	35
COMPETÊNCIASOCIOEMOCIONAIS	35
1.1 ORIGEMECONCEITOS	35
1.2 MODELO SOCIOEMOCIONAL <i>BIG FIVE</i>	40
1.3 PROGRAMAS QUE FOCALIZAM O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	46
CAPÍTULO 2.....	58
COMPETÊNCIASDE CARREIRA	58
2.1 OMODELODEEDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: ORIGENSECONCEITOS	58
2.2 TEORIAS DESENVOLVIMENTISTAS DA CARREIRA.....	62
2.3 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO BASEADOS NO MODELODE EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA	67
CAPÍTULO 3.....	73
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DE CARREIRA: UMA ASSOCIAÇÃO PROMISSORA	73
CAPÍTULO 4.....	77
DELINEAMENTO E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS NA ÁREA DA INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL	77
PARTEII–ESTUDOEMPÍRICO	83
CAPÍTULO 5.....	85
MÉTODO	85
5.1 OBJETIVOS	85
5.2 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	86
5.3 CUIDADOS ÉTICOS	86
5.4 UNIVERSO DO ESTUDO	88
5.5 PARTICIPANTES.....	90
5.6 INSTRUMENTOS	91
5.6.1 <i>Critério de Classificação Econômica Brasil</i>	92
5.6.2 <i>Ficha: O primeiro ano do ensino médio desta escola na perspectiva dos professores</i>	92
5.6.3 <i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA 1.0)</i>	92
5.6.4 <i>Questionário de Educação à Carreira (QEC)</i>	96
5.6.5 <i>Ficha de avaliação da intervenção na perspectiva dos alunos</i>	97
5.6.6 <i>Transcrições</i>	97
5.6.7 <i>Descrição do EDU-CAR (PARTE SUPRIMIDA)</i>	
5.7. PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA.....	109
5.8. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	113
CAPÍTULO 6.....	121
RESULTADOS E DISCUSSÃO (PARTE SUPRIMIDA).....	121
CAPÍTULO 7.....	175
CONCLUSÕES	175

REFERÊNCIAS181

APÊNDICES201

ANEXOS.....209

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Considerando as velozes mudanças que estão ocorrendo no mundo, em geral, e no trabalho, em particular, com as constantes inovações tecnológicas presentes no cotidiano, a flexibilidade de execução das atividades laborais e a instabilidade das economias e empregos, novos desafios estão colocados para os trabalhadores. Nesse cenário mutável e de incertezas novos perfis de trabalhadores e empreendedores são delineados. Na contemporaneidade, apregoa-se que, além das habilidades técnicas requeridas pela função que executa, o profissional deve estar apto a aprender constantemente e ao longo da vida, e a possuir competências relativas às atitudes frente ao trabalho e às relações interpessoais, independentemente da natureza de sua atividade profissional, lidando com “coisas, ideias, dados ou pessoas” (Talavera & Pérez-González, 2007, p. 91).

Sabe-se que a escola tem um papel fundamental no que se refere à formação do indivíduo, tanto no que concerne ao ensino propedêutico como ao que diz respeito à sua formação como cidadão e à orientação para o trabalho (Lei No. 9.394, 1996). A educação básica brasileira, sobretudo a pública, apesar dos esforços que tem realizado com o aumento de matrículas e investimento na educação ainda tem um longo caminho para a alcançar melhores patamares, lembrando que há exceções e exemplos de boas práticas educacionais, mas boa parte das escolas apresenta problemas de aprendizagem, evasão, infraestrutura e de gestão.

Dados do *Programme for International Student Assessment* – PISA (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012) – programa internacional de avaliação dos estudantes, que objetiva produzir indicadores a respeito da qualidade da educação com a finalidade de subsidiar políticas públicas por meio da avaliação nas áreas de leitura, matemática e ciências, apontam o Brasil em colocações na casa do quinquagésimo lugar, em um levantamento realizado em 65 países. Além dessas competências, o PISA avalia, também, o desempenho dos estudantes na área financeira e na resolução criativa de problemas cotidianos, ou seja, problemas sem soluções óbvias, que envolvem capacidades como a abertura ao novo, a tolerância à incerteza e o uso do raciocínio, sendo a avaliação dessas duas últimas competências, opcionais. Na avaliação da resolução de problemas, o Brasil ocupou a 38º posição dentre os 44 países participantes. Na edição de 2015 (OECD, 2015), na qual participaram 72 países, o Brasil alcançou a 63º posição em ciências; a 59º posição em leitura e a 65º posição em matemática, o que evidencia a necessidade de melhora substancial da educação brasileira.

Todavia, os problemas educacionais do país não se resumem às baixas classificações alcançadas no PISA, a evasão escolar se constitui em um dos maiores problemas. Dados do Relatório de Desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) mostram que o Brasil é o terceiro país com maior taxa de evasão escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD, 2013). No que se refere notadamente aos anos finais da educação básica, os indicadores de fluxo escolar na educação básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que entre os anos de 2014 e 2015, a maior taxa de evasão esteve entre os alunos do 1º ano do ensino médio (12,9%). Além disso, dados sobre a taxa de distorção idade-série nas etapas da educação básica, mostram que este problema se inicia no começo do ensino fundamental e agrava-se ao longo da escolarização, a taxa de distorção idade-série é maior no 1º ano do ensino médio, tanto para os meninos (38,3%) quanto para as meninas (28,1) (INEP, 2017). Outro dado alarmante se refere ao número de jovens entre 15 e 29 anos que nem estudam, nem trabalham, os chamados “Nem Nem”, grupo que apesar de ser constituído em sua maior parte por mulheres, vem apresentando um crescimento considerável da população masculina, que tem aumentado em todas as idades, destacando-se a faixa etária de 15 anos (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2012).

Vale salientar que por anos, as práticas educacionais do país encontraram-se pautadas no ensino tradicional com a fragmentação dos conteúdos, herança do pensamento cartesiano e da revolução industrial do século XIX (Moraes, 2000). Essa fragmentação dos conteúdos segundo Gerhard e Rocha Filho (2012), não permite aos alunos fazerem a conexão entre os conteúdos escolares e os cotidianos, o que os desmotiva em relação aos estudos. Situação, que reflete o descompasso ainda existente entre as práticas pedagógicas do sistema de ensino brasileiro e as necessidades da sociedade contemporânea, que requer indivíduos capazes de se adaptarem às mudanças e de aprenderem ao longo da vida.

Com vistas a amenizar e solucionar os problemas dos diferentes níveis de escolaridade que se desenvolvem em efeito bola de neve, o Governo Federal tem promovido, na última década, uma série de medidas afirmativas. No que se refere, especificamente, às iniciativas direcionadas à preparação para o trabalho, houve maior foco no ensino superior, sendo que a maior parte das ações, como o PROUNI, o FIES, e as políticas de Cotas universitárias se destina à população que já concluiu a educação obrigatória. As ações direcionadas aos alunos da educação básica, ainda que tenham aumentado muito nas duas últimas décadas (PRONATEC, por exemplo) resultam insuficientes para a maioria dos alunos, sobretudo das

escolas públicas. A qualidade da educação brasileira continua como problema central que requer mudanças e busca de alternativas para além da universalização do ensino, com o foco na qualidade.

Um marco que sinaliza os esforços para a sua melhora é a reforma do ensino médio brasileiro, que se apresenta com a sanção em fevereiro de 2017 da medida provisória No. 748/2016, que institui o Novo Ensino Médio, com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), sancionada em dezembro de 2017. Trata-se de um documento orientador dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação básica no Brasil tanto da rede pública como particular, tendo a meta para a implantação ocorrer até 2020. Como apontam Melo-Silva, Leal, Versuti e Costa (no prelo), está prevista a inserção no currículo de ações que viabilizem o desenvolvimento de competências para o século XXI. Assim, a BNCC estabelece 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.

Este estudo se insere no domínio do conhecimento teórico e prático da ampla área da Orientação Profissional e de Carreira. Assim, destaca-se, a seguir, em que esse domínio do conhecimento contribuiria com a educação. Com ações e estratégias relativas, predominantemente, ao desenvolvimento da competência “trabalho e projeto de vida”, com a ampliação para o alcance no desenvolvimento de outras competências relacionadas ao projeto de vida, a saber: “comunicação”, “autoconhecimento e autocuidado”, “cooperação”, e “responsabilidade e cidadania” e com o estímulo às demais competências da BNCC como modo de viver em pleno século XXI.

A Educação para a Carreira consiste em uma estratégia colaborativa ao sistema educacional. Essa modalidade de intervenção tem como finalidade articular educação e trabalho, por meio do desenvolvimento de competências que auxiliam o indivíduo no desenvolvimento de sua carreira, ao longo da vida. A Educação para a carreira tem sido foco de políticas públicas no âmbito internacional e já é realidade em alguns países, com serviços voltados, notadamente, aos estudantes dos anos iniciais do ensino médio (OECD, 2004). No entanto, no Brasil essa proposta ainda se encontra em sua gênese, com produções de carácter teórico (Fracalozzi, 2014; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz, Melo-Silva, & Audibert, 2016). A Educação para a Carreira visa orientar os beneficiários dos programas na elaboração de projetos de vida, a estabelecer a vinculação entre trabalho, educação escolar, práticas sociais e aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista o que prevê a legislação vigente,

referente aos objetivos da educação brasileira – “... pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei No. 9.394, 1996), podendo e devendo ser ofertada desde a pré-escola em todo o ciclo escolar.

No Brasil, os serviços públicos de Orientação Profissional e de Carreira se desenvolveram de forma circunscrita em clínicas-escolas de universidades, voltados, *a priori*, para a população do ensino médio, mas frequentados por uma minoria dessa população, notadamente da rede privada, dos anos finais, que intenciona ingressar no ensino superior. Vale pontuar, que apesar do reconhecimento do poder legislativo brasileiro da necessidade de orientação nas questões relativas à carreira, verifica-se que a oferta de Orientação Profissional e de Carreira (OPC) proposta em algumas leis e projetos de lei ainda se restringem à aplicação de testes vocacionais, sendo portanto, pontuais e dirigidas às primeiras decisões de carreira, ou seja, muito aquém do alcance das ações da área. Nesse sentido, proposições legislativas sempre existiram, mas nenhuma delas resultou em Lei ainda. Mais recentemente houve mudança nas proposições, mais conectadas com o avanço da área, e contando com o expressivo apoio da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), como registra documento divulgado no site (<https://drive.google.com/file/d/1uBYeOa8XP0aVibH7n1PQlZ5f8rsfOLNj/view>).

De acordo com o estudo de Munhoz, Melo-Silva e Leal (no prelo), no âmbito do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado) foram encontradas vinte proposições legislativas que tramitaram no período de 2007 a 2018, 17 delas referem-se a propostas da Câmara dos Deputados, sendo catorze Projetos de Leis (PLs), duas Indicações e uma proposta de Emenda para a Comissão (EMC). Munhoz et. al. (no prelo) destacam que 2015 foi um ano profícuo em proposições legislativas na Câmara dos Deputados com cinco projetos de leis e uma indicação, eles estão apensados ao PL 5053/2016 que está aguardando parecer do relator na Comissão de Educação (CE). Ressalte-se ainda que o PL 5053/2016 tem como origem o Projeto de Lei do Senado - PLS 426/2015, aprovado em quinze de abril de 2016 e enviado à Câmara dos Deputados. O Projeto de Lei No. 5053/2016, cuja relatoria está à cargo do Deputado Moses Rodrigues (PMDB-CE), objetiva acrescentar parágrafo único ao art. 22 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir a oferta de Serviço de Orientação Profissional especializado na educação básica. Esse projeto foi gerado a partir de um programa intitulado Senado Jovem Brasileiro, que visa incentivar a democracia, a reflexão política e, também, a prática da cidadania em alunos do ensino médio, da rede pública. Os jovens participantes deste programa reivindicaram orientação profissional nas escolas públicas.

Além da preocupação com as políticas públicas, para a oferta de serviços, os investigadores se preocupam com os modelos de intervenção, para a oferta qualificada dos programas e serviços. A literatura da área destaca a necessidade da construção de programas mais abrangentes que além das competências vocacionais visem, também, o desenvolvimento integral dos alunos (Teixeira & Calado, 2010). E esse é o ponto de convergência das questões de carreira com as competências chave previstas na BNCC (Brasil, 2017).

No sentido de preparar o ser humano para lidar com os desafios do mundo em contínua transformação, o Relatório para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI indicou a necessidade de mudanças no sistema educacional, considerando quatro pilares: (a) *aprender a conhecer*, que visa a educação permanente; (b) *aprender a fazer*, que possibilita o desenvolvimento de habilidades para agir sobre o meio; (c) *aprender a viver*, que viabiliza o convívio interpessoal e (d) *aprender a ser*, que implica no desenvolvimento de autonomia e criticidade, colocando o desafio de listar quais as competências seriam necessárias ao alcance de tais proposições (Delors et al., 1996). Por sua vez, um panorama de competências apresentadas por Lee (2013), que inclui estudos da *Organization For Economic Co-Operation and Development* (OECD), da *Partnership for the 21st Century Skills* (P21), da *Assessment & Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S), da *European Reference Framework* apontaram que as competências e habilidades sociais necessárias aos desafios do século XXI estão relacionadas às chamadas *soft skills* (Heckman & Kautz, 2012), ou seja, às competências não cognitivas ou socioemocionais. Tais competências, têm ganhado destaque por promover o desenvolvimento pessoal e colaborar para o sucesso na vida, sendo consideradas tão importantes quanto às competências de letramento e numeramento face ao desenvolvimento humano e socioeconômico das nações (Santos & Primi, 2014), o que tem suscitado em representantes de várias instituições globais a preocupação em mensurá-las e desenvolvê-las nos estudantes. No entanto, segundo Santos e Primi (2014) ainda são poucas as ações direcionadas ao desenvolvimento proposital dessas competências e à avaliação das intervenções que visam fomentá-las. É nesse sentido, que este estudo foi delineado e desenvolvido, com vistas a contribuir com a produção do conhecimento na interface das competências socioemocionais e de carreira.

Tendo em consideração a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a educação, o trabalho e a formação geral do homem, no contexto brasileiro, o Instituto Ayrton Senna tem se destacado na busca de instrumentalizar o processo avaliativo das competências socioemocionais, com a finalidade de integrar no currículo das

escolas estratégias para o seu desenvolvimento (Material de discussão, sd), uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Ministério da Educação [MEC], 2013) sinalizam a necessidade do currículo incluir não somente os conteúdos tradicionais previstos na legislação mas, também, outros que permitam o desenvolvimento humano em sua plenitude, destacando que a escola deve promover estratégias para “... desenvolver o letramento emocional, social e ecológico...” (p. 33). Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ensino Médio (Ministério da Educação [MEC], 2000) apontam a necessidade de um currículo que contemple as demandas contemporâneas, que estão além dos conteúdos clássicos e instrumentalize o sujeito para: “... a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva...” (p. 15) e, que priorize uma formação ética, de autonomia intelectual e de capacidade de pensamento crítico. Dessa forma, o PCN do Ensino Médio destaca que competências básicas para a prática da cidadania e o desempenho no trabalho envolvam: a capacidade de trabalhar em equipe, de comunicar, de buscar conhecimento, de expressar a criatividade, a curiosidade e a criticidade.

Essas competências estão incluídas no escopo socioemocional e segundo Gondim, Morais e Brantes (2014), são elas, as competências socioemocionais o elemento que auxilia na aquisição, no desenvolvimento e na expressão das competências de trabalho, uma vez que, melhoram o conhecimento que o indivíduo faz de si próprio e de sua valoração pessoal, bem como, sua percepção de domínio sobre o ambiente, o que favorece novas aprendizagens e a criação de meios para lidar com as diferenças e possíveis dificuldades advindas da globalização, das relações de trabalho, sejam elas de ordem técnica ou interpessoais, favorecendo o “ajuste do jovem aos diversos, escassos e disputados contextos de inserção profissional” (p.395).

A associação das competências socioemocionais para o desenvolvimento das competências de carreira fica evidente no *Australian Blueprint for Career Development* (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs [MCEECDYA], 2010), documento australiano elaborado como estrutura nacional para auxiliar o desenvolvimento de programas interventivos, desde o delineamento à avaliação, direcionados a jovens e adultos, para identificar habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para a realização de escolhas e gerenciamento da carreira, no qual são identificadas 11 competências de gestão de carreira agrupadas nas áreas de gestão pessoal, aprendizagem e exploração do trabalho e construção da carreira. As competências de *gestão pessoal* se referem a: (a) construção e a manutenção de um autoconceito positivo; (b) a interação positiva e efetiva com os outros e (c) a mudança e crescimento através da vida. Por

sua vez, as competências de *aprendizagem e exploração de trabalho* dizem respeito: (a) à aprendizagem suportativa dos objetivos de carreira, (b) à localização e ao uso efetivo das informações de carreira, e (c) ao entendimento da relação entre trabalho, sociedade e economia. E, por fim, a área da *construção da carreira* agrega as competências relacionadas à capacidade de (a) criar e manter um trabalho, (b) tomar decisões para melhorar a carreira, (c) equilibrar a vida pessoal e o trabalho, (d) entender a mudança natural da vida e dos papéis de trabalho, e (e) entender, engajar-se e gerir o processo de construção da própria carreira.

Outro documento importante que funciona como um roteiro com diretrizes para elaboração de intervenções de carreira é o *National Career Development Guidelines* (NCDG, 2000), guia norte-americano que reúne 11 objetivos para o desenvolvimento vocacional agrupados nas áreas de: (a) desenvolvimento pessoal e social, (b) desempenho educacional e aprendizagem ao longo da vida e (c) gerenciamento de carreira. Os objetivos relativos ao desenvolvimento pessoal e social incluem construir e manter um autoconceito positivo, desenvolver habilidades interpessoais, considerar de forma integrativa o crescimento e a mudança na carreira e equilibrar as diferentes esferas da vida com os papéis de trabalho. Os objetivos relacionados ao desempenho educacional e à aprendizagem ao longo da vida incluem o alcance dos níveis educacionais necessários para atingir os objetivos pessoais e de carreira e a capacidade a aprendizagem continuada. Enquanto que, os objetivos incluídos no domínio do gerenciamento de carreira se referem à: criação e manutenção de um plano de carreira para atingir os objetivos de carreira, tomada de decisão de carreira para o desenvolvimento da carreira, utilização de informações de carreira precisas para o planejamento e administração da carreira, maestria em habilidades acadêmicas, ocupacionais e de empregabilidade e por fim, a capacidade de integrar as mudanças e tendências de empregabilidade, sociais e econômicas no planejamento da carreira.

Verifica-se, que tanto o *Australian Blueprint for Career Development* quanto o *National Career Development Guidelines* incluem entre seus objetivos o desenvolvimento de competências que estão relacionadas aos quatro pilares para a educação para o século XXI, relacionadas a aprender, a conhecer, a fazer, a viver e a ser que visam o desenvolvimento integral e saudável do indivíduo. Essas competências são componentes importantes para o desenvolvimento vocacional e gestão pessoal de carreira, uma vez que incluem a questão da aprendizagem e socioemocional, não se tratando portanto de elementos distintos, mas sim, de componentes de um processo que abrange essas questões de modo integrado, tendo em vista, as demandas do mundo do trabalho, constituído de relações, mudanças, desafios e conhecimentos. Alguns autores (Gondim et al. 2014; Railiene & Gudzinskiene, 2012)

consideram as competências socioemocionais a base para o desenvolvimento das competências de carreira. No entanto, ressalta-se que apesar do recente destaque das competências socioemocionais nos diferentes campos de estudo, ainda há uma lacuna na área da carreira no que tange a esse construto. Sendo assim, a inclusão dessas variáveis, como linha de estudos, das investigações vocacionais faz-se necessária, notadamente, nos estudos interventivos, visto que o desenvolvimento vocacional constitui-se em um processo complexo no qual as competências socioemocionais e de carreira encontram-se integradas.

Como já exposto, sabe-se que as raízes dos problemas educacionais brasileiros são profundas e exigem soluções diversificadas, inovadoras e complexas. Cientes disso e longe de propor soluções mágicas, mas com o propósito de articular trabalho, educação e práticas sociais, verifica-se que a Orientação Profissional tem muito a contribuir, principalmente, quando contextualizada nos princípios da Educação para a Carreira e no desenvolvimento de competências socioemocionais, visando à adaptabilidade e ao sucesso na vida/carreira.

Diante disso, como uma contribuição da Psicologia Vocacional e da Orientação Profissional para a Educação, o presente estudo tem por objetivo delinear, implementar e avaliar um programa, intitulado Edu-Car que visa à promoção e o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira em alunos da educação básica, notadamente do 1º primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, este estudo realizado na área de Orientação Profissional e de Desenvolvimento de Carreira, no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, se enquadra nas linhas de investigação (a) Orientação profissional, educação e desenvolvimento de carreira: diagnóstico e intervenção e (b) desenvolvimento socioemocional e competências de carreira. Salienta-se, que a vertente de investigações sobre a Avaliação da Eficácia da Intervenção Vocacional ainda é um tópico de estudos lacunar na literatura da área (Pinto, 2010), notadamente, no Brasil (Melo-Silva, 2011), sobretudo no que se refere as investigações pautadas no modelo de Educação para a Carreira. Nesse sentido, essa investigação, de carácter inovador, visa contribuir com a proposição e a avaliação de um modelo de intervenção vocacional integrativo de desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, para alunos dos primeiros anos do ensino médio.

Para tanto, este estudo é organizado em duas partes. A primeira parte, trata do enquadramento teórico composto por quatro capítulos. O primeiro aborda as competências socioemocionais, organizado em três subseções sobre: (a) a origem e os conceitos, (b) as competências socioemocionais e o Modelo socioemocional *Big Five*, base teórica de um dos instrumentos utilizados, e (c) programas que focalizam por desenvolvimento de habilidades e

competências socioemocionais. O segundo capítulo aborda as competências de carreira em três subseções: (a) conceitos no domínio da carreira e o Modelo da Educação para a Carreira, (b) as teorias desenvolvimentistas, e (c) programas de intervenção baseados no modelo de Educação para a Carreira. O terceiro capítulo apresenta a articulação entre competências socioemocionais e de carreira, base deste estudo. O quarto capítulo apresenta alguns delineamentos e avaliações de programas utilizados na área psicoeducacional. A segunda parte, por sua vez, apresenta o estudo empírico, o método (capítulo 5), os resultados e discussão (capítulo 6) e as conclusões do estudo (capítulo 7).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A fim de tratar do tema competências socioemocionais, o objetivo deste capítulo é tratar de questões como: a origem dos conceitos e a diversidade dos mesmos na perspectiva evolutiva, da inteligência social e emocional às habilidades e competências; o referencial teórico do Modelo Socioemocional *Big Five*, que sustenta o instrumento utilizado neste estudo; e alguns programas que focalizam o desenvolvimento das referidas competências.

1.1 Origem e conceitos

No âmbito de estudo das diferenças individuais, as *competências socioemocionais* tem se destacado como uma nova temática de investigação. Segundo Woyciekoski e Hutz (2009) esta área de pesquisa surgiu da tentativa de ampliação do conceito de inteligência tradicional (relacionada a uma capacidade intelectual geral comumente relativa às competências acadêmicas) e teve em Thorndike (1936) um de seus precursores, que denominou de *inteligência social* a capacidade de percepção e de agir de maneira eficaz frente às emoções, motivações e comportamentos próprios e alheios. Apesar de Thorndike ser considerado na literatura o propositores do termo, segundo Landy (2006) a introdução e conceituação de inteligência social seria muito mais antiga e atribuída a John Dewey quando, em 1909, o referido autor a utiliza ao abordar a revisão do currículo escolar, apontando a necessidade da escola incluir nos seus conteúdos temas socialmente correntes, salientando que a escola demanda, entre outros elementos, de inteligência social, definida por ele como o poder de observar e compreender situações sociais.

Seguindo a linha de investigação de Thorndike, os pesquisadores Salovey e Mayer (1990) denominaram de *inteligência emocional* uma subforma da inteligência social, que consiste na habilidade de identificar sentimentos e emoções, próprias e alheias, visando à orientação de pensamentos e de ações. Posteriormente, os referidos autores redefiniram inteligência emocional como uma capacidade de perceber, avaliar ou expressar emoções, de gerar sentimentos para facilitação do pensamento e de controlar as emoções para o desenvolvimento pessoal (Mayer & Salovey, 1997), perspectiva na qual o construto é compreendido como uma faceta da inteligência. Outro conceito semelhante a esses foi definido por Gardner (1995) como *inteligência interpessoal*, relativo à capacidade de

diferenciação entre as pessoas, no que tange ao temperamento, intenções e motivações e de inteligência intrapessoal referente à capacidade de reconhecimento de aspectos internos pessoais.

Outros autores ampliaram a definição de *inteligência emocional*, criando os chamados modelos mistos (Mayer & Salovey, 1997), como por exemplo, Goleman (1996) que incluiu na sua definição elementos da personalidade, para quem esta é uma aptidão chave, pois exerce influência sobre as demais aptidões. Para Goleman (1996) a inteligência emocional se refere à habilidade de autogestão das emoções e reconhecimento das emoções alheias, além da capacidade de se motivar e de administrar as relações interpessoais de maneira eficiente. Já para Bar-On (1997) a inteligência emocional compreende um amplo leque de capacidades, competências e habilidades não cognitivas, como capacidades emocionais, sociais, de estado de atenção, de autoexpressão e compreensão própria e alheia, de relacionamento e de gestão das emoções, adaptação às mudanças e resolução de problemas de ordem pessoal ou social. A literatura da área apresenta distintas terminologias, que para além dos termos supracitados incluem também seus subcomponentes, denominados como fatores, competências e habilidades. Vale salientar, que na contemporaneidade esse campo de pesquisa, em suas diferentes conceituações, tem recebido muita atenção de pesquisadores, educadores e profissionais de diversas áreas dos contextos educativos e mundo do trabalho.

No contexto brasileiro, por exemplo, Del Prette e Del Prette (2001) diferenciam *competência social* de *habilidade social*. Os autores definem a *competência social* como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações de acordo com metas pessoais, fatores situacionais e culturais, o que se reflete em benefícios para o próprio indivíduo e para as suas relações pessoais, tendo, portanto, um caráter avaliativo da qualidade e efetividade do desempenho. Já o termo *habilidade social* pode se referir tanto ao campo teórico-prático quanto aos diferentes comportamentos sociais do indivíduo, valorizados culturalmente, para lidar com as demandas das situações interpessoais adequadamente.

De uma perspectiva integradora, Gondim et al. (2014), definem as *competências socioemocionais* como um construto amplo, que engloba a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais. Nesse sentido, para as referidas autoras, estas competências se sumarizam em um conjunto de conhecimentos e habilidades sobre si e os outros que visam o bem estar pessoal e a melhora das relações sociais, por meio da consciência, da expressão, da regulação e da administração das emoções.

Nesse estudo, o conceito de *competência* é definido como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto

cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois”. Ao fator cognitivo cabe a interpretação, reflexão, raciocínio, pensamento abstrato, assimilação de ideias complexas, resolução de problemas e generalização de aprendizados (Competências Socioemocionais, s.d). O fator socioemocional, engloba um conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos relativamente estáveis, utilizados comumente como uma forma característica de resposta a determinados contextos e que podem ser classificadas em diferentes domínios, que incluem questões de relacionamento com as outras pessoas e consigo mesmo, compreender e gerir emoções e estabelecer objetivos, assim como tomar decisões e enfrentar obstáculos de uma maneira criativa e inovadora (Santos & Primi, 2014). Sendo assim, adota-se a definição de competências socioemocionais, conforme descrita a seguir.

Características individuais que (a) originam-se da interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) que continuam a desenvolver-se através de experiências formais e informais de aprendizagem; e a (d) influenciar desfechos socioeconômicos importantes ao longo da vida do indivíduo. (De Fruyt, Wille e John, 2015, p. 279; tradução nossa).

Vale salientar que as competências socioemocionais e as cognitivas são perspectivas importantes para o desenvolvimento dos alunos, tanto no que se refere à obtenção do sucesso escolar, quanto no que diz respeito à trajetória de vida futura.

No que concerne à mensuração socioemocional, verifica-se na literatura duas correntes, uma baseada no desempenho e mais correlacionada à inteligência psicométrica, e a outra baseada no autorrelato e mais associada aos traços da personalidade (Roberts, Flores-Mendoza, & Nascimento, 2002). Nas medidas da corrente associada ao desempenho a inteligência emocional é avaliada por meio da realização de uma tarefa, de forma objetiva, enquanto que, nas medidas que incluem elementos não-cognitivos, da personalidade e da motivação, por exemplo, a inteligência emocional é avaliada conforme critérios subjetivos, que podem não corresponder a realidade, sendo nesse sentido, considerada por alguns autores uma medida de crenças de “*autoeficácia emocional*” (Pérez, Petrides, & Furnham, 2005), um modelo misto de inteligência emocional. A literatura distingue essas duas correntes, a primeira como “*Habilidade de Inteligência Emocional*” e a segunda como “*Traço de Inteligência Emocional*” (Petrides & Furnham, 2000). A Tabela 1 a seguir, retirada e adaptada de Zeidner, Matthews e Roberts (2004), sumariza algumas das principais diferenças entre as duas correntes supracitadas, de modelos mistos e modelos de desempenho.

Tabela 1

Comparação dos modelos mistos versus modelos de desempenho de Inteligência Emocional

Dimensões	Modelos de Inteligência Emocional (IE)	
	Modelos Mistos	Modelos de Desempenho
Conceito de IE	A IE é vista como um conjunto de competências e disposições gerais para o funcionamento pessoal adaptável e enfrentamento das exigências ambientais. O constructo engloba múltiplos aspectos do conhecimento emocional e pessoal e funcionamento pessoal que estão vagamente relacionados a emoção, incluindo: motivação, traços de personalidade, temperamento, caráter e habilidades sociais	A EI é vista como um conjunto bem definido e conceitualmente relacionado de habilidades cognitivas para o processamento de informações emocionais e a regulação emocional de forma adaptativa
Foco Psicológico	Afetivo	Cognitivo
Modelo teórico	Personalidade/Ajuste Psicológico	Inteligência/Desempenho
Facetas típicas	Autoconsciência, automotivação, auto-regulação, empatia, habilidades sociais, assertividade, tolerância ao estresse, controle de impulsos, lidar com o estresse, testes de realidade, resolução de problemas sociais, etc.	Identificação das emoções, compreensão das emoções, assimilação da emoção no pensamento e uso das emoções para melhorar o pensamento e regulação emocional
Número de competências	Quatro a duas dúzias de habilidades. Estes podem ser agrupados em 4 áreas principais: autoconsciência, auto-regulação / gestão, conscientização social, gestão de relacionamento e habilidades sociais (Cherniss & Goleman, 2001).	Quatro grandes áreas: identificação, compreensão, uso e auto-regulação (Salovey et al., 2000)
Estrutura morfológica	Não hierárquica - Organização "oligárquica"	Modelo hierárquico - desde processos psicológicos básicos até processos mais altamente integrados psicologicamente
Proponentes principais	Goleman (1995), Bar-On (1997)	Mayer et al. (2000a)

Continua

Continuação

Dimensões	Modelos de Inteligência Emocional	
Abordagens de mensuração	Quasi-personalidade (autorrelato, escalas de tipo Likert)	Competência (itens de tipo desempenho como identificação de emoções em imagens, identificação de progressões e combinações de emoções, resolução de problemas, etc.)
Exemplos de escalas	EQ-i da Bar-On, escala EI da Schutte, Inventário de Competências Emocionais Boyatzis e Goleman, Mapa EQ do Cooper	Mayer, Caruso, & Salovey's MEIS, MSCEIT
Pontuação das escalas	Nenhum critério de pontuação verídica. Pontuações obtidas por soma linear das respostas as categorias na escala do tipo <i>likert</i> pontuadas na direção de alta IE.	Consenso, especialistas, protocolos de pontuação, com critérios de pontuação verídicos ou critérios de pontuação "objetivos".
Estrutura do Fator	Poucos dados empíricos. Fator geral encontrado para as escalas publicadas, mas pouca evidência para apoiar reivindicações de múltiplos fatores (ver Petrides & Furnham, 2000)	Inconsistente com o modelo de quatro ramos. Dados analíticos do fator exploratório consistentes com três fatores do modelo de percepção, compreensão, regulação (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Roberts et al., 2001)
Fiabilidade das escalas	Satisfatória (Bar-On, 1997; Dawda & Hart, 2000)	Baixa a moderada (Roberts et al., 2001); inconsistente entre os procedimentos de pontuação e baixa confiabilidade dos subtestes.

Continua

Conclusão

Dimensões	Modelos de Inteligência Emocional	
Susceptibilidade dos itens ao conjuntos de resposta	Dados inconsistentes; algumas evidências para o endossamento de itens extremos (Dawda & Hart, 2000)	Não é relevante
Validade convergente em relação a habilidade	Muito baixas - correlações insignificantes com IQ (Bar-On, 2000; Derksen et al., 2002)	Correlações moderadas de aproximadamente 0.30 com habilidade (Mayer et al., 2000; Roberts et al., 2001)
Validade divergente em relação a personalidade	Baixa validade discriminante em relação às medidas de personalidade, particularmente ao Neuroticismo	Boa validade discriminante, com baixas correlações com facetas do Big Five (Roberts et al., 2001)
Validade preditiva	Boa, mas pode refletir confundindo com personalidade (Janovics & Christiansen, 2001)	Boa, mas pode refletir a confusão com a habilidade (Janovics & Christiansen, 2001)

Fonte: Zeidner, Matthews e Roberts (2004)

Seguindo a linha dos modelos mistos ou do *Traço da Inteligência Emocional*, Primi e Santos (2014) propõem que as variáveis socioemocionais, sejam agrupadas e organizadas em um modelo único, com inspiração na taxonomia *Big Five*, sugerindo desta forma, o *Modelo Socioemocional Big five*, abordado na seção subsequente.

1.2 Modelo Socioemocional *Big Five*

Como visto, o escopo socioemocional abrange um conjunto de variáveis diversificadas, sob diferentes terminologias e definições que ora se assemelham e ora se diferenciam, o que para alguns autores, constitui um entrave face ao desenvolvimento da área (Roberts et al., 2002), visto que, muitas vezes inviabiliza comparações de resultados e generalizações. Nesse sentido, De Fruyt, Wille e John (2015) consideram que para avançar nesse campo de investigação e lidar com a sobreposição de conceitos, seria necessário

estruturar essa variabilidade e representar a similaridade observada em uma taxonomia, capaz de formar um ponto de partida para a construção de um instrumento de avaliação abrangente.

Nesse sentido, os estudos de Santos e Primi (2014) e Primi, Santos, Jonh, & De Fruyt (2016) mostraram que os principais instrumentos utilizados na literatura internacional para a mensuração de características maleáveis, incluídas no escopo socioemocional e relacionadas ao sucesso acadêmico e ao bem-estar, poderiam ter seus melhores itens organizados em uma medida única, de seis fatores, sendo cinco à semelhança das dimensões de personalidade do *Big Five*. Os referidos autores verificaram empiricamente que a estrutura organizacional desse instrumento que mensura traços de personalidade, poderia servir para abranger a variedade taxonômica da área socioemocional, pontuando que no contexto educativo, esses domínios organizam um conjunto de temas centrais de funcionamento sócio-emocional que permite localizar habilidades e ancorar concepções e medidas de habilidades em um espaço conceitual integrado, multidimensional.

A abordagem *Big Five* surgiu da hipótese léxica, que considera que as várias culturas utilizam a linguagem natural para expressar as características peculiares dos indivíduos (John, Angleitner, & Ostendorf, 1988). Assim sendo, se uma característica é marcante no sentido de ser notada socialmente, as pessoas vão criar termos para se referirem a ela (Goldberg, 1981). Historicamente, Francis Galton teria sido um dos primeiros estudiosos a fazer uso dessa abordagem (John et al., 1988), seguido de Baumgarten (1933) e Allport e Odbert (1936), que realizaram um trabalho pioneiro, com o levantamento de quase 18.000 termos do dicionário, posteriormente classificados em quatro categorias. A primeira, relativa aos traços de personalidade mais estáveis; a segunda, referente aos estados temporários, humores e atividades; a terceira, referente aos julgamentos avaliativos de conduta pessoal e, a última, incluía os termos que não puderam ser encaixados nas demais, além de capacidades e características físicas (John & Srivastava, 1999).

Com vistas a elaborar um modelo multidimensional da estrutura da personalidade, Cattell (1943) utilizou 4.500 termos relativos a traços, retirados do estudo de Allport e Odbert (1936), e por meio de análise fatorial reduziu-os a 35 variáveis. Outros investigadores deram continuidade aos estudos dessa natureza, como por exemplo Fiske (1949) que utilizou o modelo de Cattell e conseguiu encontrar uma solução de cinco fatores e, Tupes e Christal (1961) que com uma amostra variada, também, chegou à mesma solução. O modelo de cinco fatores foi replicado por outros autores e em diferentes culturas apoiando a sua universalidade (Borgatta, 1964; Borkenau & Ostendorf, 1990; Digman & Takemoto-Chock, 1981; Norman, 1963; Yang & Bond, 1990), de modo que sua constituição apresenta base experimental.

Destaca-se que, apesar de similar ao que é hoje conhecido como modelo Big Five, as pesquisas de Fiske (1949) e Tupes e Christal (1961) não apresentaram grande influência sobre os estudos da época, como a pesquisa de Cattell (Digman, 1990; John & Srivastava, 1999), no entanto, essas investigações colaboraram para a formação de uma base empírica de estruturação da personalidade conforme o modelo atual (Hutz et al., 1998).

O *Big Five* apresenta conceitos descritivos que, embora não possuam uma nomenclatura consensual na literatura, apesar das semelhanças na descrição dos traços e, ainda requererem uma explicação teórica, fornecem um modelo integrativo para o estudo da personalidade (John & Srivastava, 1999), que segundo essa abordagem pode ser sumarizada em cinco grandes fatores: Extroversão, Socialização ou Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo e Abertura à Experiência.

O fator Extroversão se relaciona as interações pessoais, em termos de entusiasmo e energia (John & Srivastava, 1999). Pessoas extrovertidas costumam ser bastante ativas, comunicativas, sociáveis, afetuosas, além de serem positivas. Por outro lado, os introvertidos costumam ser mais quietos e discretos (Nunes, Hutz, & Nunes, 2010).

A Socialização ou Amabilidade diz respeito a qualidade das relações no domínio social ou a qualidade das relações interpessoais. Os indivíduos com altos escores nesse fator, costumam ser bondosos, atenciosos, empáticos, corteses e altruístas, enquanto que as pessoas com baixos índices no fator socialização tendem a não se envolverem em atividades colaborativas, manobrar as situações, serem intransigentes e até rancorosos (Costa & McCrae, 2002).

Por sua vez, o fator Conscienciosidade está relacionado à organização, à persistência, ao controle e à motivação. Indivíduos com altos escores nesta dimensão são caracterizados por serem organizados, comprometidos, pontuais, além de, serem normalmente pessoas de confiança e trabalhadoras. Pessoas com níveis baixos nesta dimensão tendem a ser descompromissadas e preguiçosas.

O fator Neuroticismo, se refere à instabilidade das características emocionais das pessoas. Indivíduos com altos níveis de Neuroticismo costumam vivenciar mais o sofrimento, a ansiedade e a depressão, além de serem normalmente mais impulsivos e apresentarem menor autoestima. Na direção contrária, os indivíduos que apresentam menor escore nessa dimensão normalmente são mais calmos, mais tolerantes e menos impulsivos, pensando antes de agir. McCrae e John (1992) salientam que as pontuações extremas nessa dimensão se relacionam a padrões pouco adaptativos.

Por sua vez, o fator Abertura à Experiência diz respeito à disposição para vivenciar novas experiências e manter a mente aberta ao novo. Pessoas com altas pontuações neste fator, caracterizam-se por serem curiosas, imaginativas, inventivas, distanciados dos valores tradicionais, enquanto que, os indivíduos que apresentam baixos escores em abertura, tendem a ser conservadores e rígidos.

Apesar da estrutura deste modelo se organizar em apenas cinco fatores, vale salientar, que a personalidade não está reduzida a isto e na realidade inclui uma abrangência de traços em cada dimensão. A Figura 1, a seguir, apresenta o esquema proposto por John e Srivastava (1999), sobre domínios de personalidade e facetas, traduzido e adaptado por Santos e Primi (2014).

Figura 1. Teoria Big Five: atributos e facetas

Atributo (Big Five)	Descrição no dicionário da APA*	Facetas	Atributos relacionados	Atributos de temperamento na infância
Abertura a experiências (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estética (artístico) Sensibilidade (excitável) Ações (interesses amplos) Ideias (curioso) Valores (não convencional)	-	Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade sensitiva
Conscienciosidade	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não preguiçoso) Deliberação (não impulsivo)	Firmeza de caráter Perseverança Postergar recompensa Controle de impulsos Planejar e batalhar por objetivos Ambição Ética no trabalho	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/ postergação de recompensas Persistência Atividade**
Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmação (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)	-	Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/ afiliação Busca de sensações
Amabilidade	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruísmo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático)	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competitividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
Estabilidade emocional (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	Lócus de controle Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento) / inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se acalmar

*Associação Americana de Psicologia. ** Podem estar relacionadas a mais de uma dimensão dos Big Five.

Fonte: Santos e Primi (2014)

Vale salientar de acordo com Emmerling e Boyatzis (2012), que vários investigadores têm realizado questionamentos sobre as diferenças conceituais entre as competências socioemocionais e as medidas tradicionais de personalidade e as investigações têm mostrado baixas correlações entre essas medidas, o que parece reforçar segundo os autores a validade divergente entre os construtos. Por outro lado, Duckworth e Yeager (2015, p. 16, citado por Chernyshenko, Kankaras, & Drasgow, 2018) salientam que os termos *traços* e *competências sociais e emocionais* se referem ao mesmo espaço conceitual, sendo assim, para os referidos autores esses atributos da personalidade podem ser considerados disposições relativamente estáveis, independentes da cognição, que podem ser modificadas por intervenções.

Vale ressaltar, que os estudos desenvolvidos nos últimos 20 anos têm aceito a aplicabilidade do modelo *Big Five* para caracterizar competências nos domínios inter e intrapessoais (National Academy of Science 2012, citado por John & De Fruit, 2015). Além disso, pesquisas têm apontado a considerável plasticidade dos traços, notadamente, durante a infância e a adolescência (John & De Fruit, 2015). Para Emmerling e Boyatzis (2012) a área socioemocional se constitui em uma abordagem prática e teórica, confiável e válida para a avaliação de pessoas em diversas culturas.

Nesse sentido, pesquisas de diversas áreas têm apontado as vantagens dessas competências em diferentes esferas da vida. No contexto escolar, notadamente, com vistas a avaliar sistematicamente o impacto dos programas pós-escolares ou extra-classe, que objetivaram melhorar as competências sociais e pessoais dos alunos, o estudo de Durlak e Weissberg (2007) de meta-análise, avaliou 73 programas desenvolvidos com amostras de alunos com idades entre cinco e dezoito anos. Os principais resultados mostraram que as crianças e os jovens que participaram dos programas melhoraram significativamente em relação aos sentimentos e atitudes (aumento do autoconceito e da autoestima), indicadores de comportamentos ajustados e desempenho escolar. Quanto à efetividade das intervenções, os autores identificaram que os programas mais efetivos utilizam abordagens baseadas no treinamento de habilidades.

Outro estudo de meta-análise realizado por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) analisou 213 intervenções desenvolvidas desde 1970 a 2007, em revistas e base de dados. Os resultados apontam que 75% dos estudos foram publicados recentemente e que a maior parte das intervenções tiveram duração menor que um ano (77%). Houve uma melhora no que tange às habilidades, às atitudes e aos comportamentos sociais positivos ($g=0,57$), bem como melhora acadêmica e menos problemas de conduta e emocionais. Além disso, os programas conduzidos por professores foram mais efetivos em relação a tais

resultados. No entanto, não houve diferenças nos resultados quanto à utilização de múltiplas estratégias, ou seja, atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. Os referidos autores pontuam que programas estruturados que seguem uma sequência de passos, com a utilização de formas ativas de aprendizagem, focalização de tempo suficiente no desenvolvimento das habilidades e objetivos de aprendizagem explícitos mostram efeitos significativos na intervenção. A seguir, são apresentados alguns programas que focalizaram o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

1.3 Programas que focalizam o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais

Como visto, as competências socioemocionais têm se destacado como variáveis preditoras do sucesso acadêmico, do desempenho no trabalho, do bem estar e da saúde mental (Durlak et al., 2011). No que se refere especificamente aos resultados das competências socioemocionais sobre o desempenho escolar, Blum e Libbey (2004) pontuam que estudantes menos competentes socioemocionalmente se envolvem cada vez menos com a escola no decorrer das etapas de ensino, o que afeta o seu desempenho acadêmico, o seu comportamento e a sua saúde, de maneira negativa.

Nesse sentido, a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), organização norte-americana que visa integrar o aprendizado socioemocional baseado em evidências nos currículos escolares, desde os anos iniciais até o ensino médio, ressalta que programas utilizados para desenvolver habilidades socioemocionais no contexto escolar podem reduzir e prevenir comportamentos de risco como, por exemplo, o uso de drogas, o bullying e a evasão. Segundo Taylor, Oberle, Durlak e Weissberg (2017), os programas de aprendizagem socioemocionais realizados no contexto escolar objetivam implementar práticas e políticas que ajudem estudantes e adultos no seu desenvolvimento em nível pessoal, social e de trabalho, por meio do aumento de competências de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, competências consideradas importantes para o sucesso na vida e na escola.

A CASEL (<http://www.casel.org>), salienta todavia, que a aprendizagem socioemocional efetiva tem suas ações desenvolvidas continuamente, ao longo do ciclo educacional, desde a pré-escola ao ensino médio. Nesse sentido, o estudo de meta-análise realizado por Taylor et al. (2017) com base em 82 intervenções, envolvendo 97.406 alunos do jardim de infância ao ensino médio, mostrou que os programas de aprendizagem

socioemocional desenvolvidos na escola podem constituir uma abordagem eficaz para favorecer o desenvolvimento positivo dos jovens. No estudo realizado os referidos autores verificaram no período de seis meses a 18 anos após a intervenção, um aumento nas habilidades socioemocionais, atitudes e indicadores de bem-estar, independentemente da raça, condições socioeconômicas e escola. O estudo apontou que as habilidades socioemocionais foram o preditor mais forte do bem-estar na etapa de seguimento da pesquisa. Há de salientar, no entanto, que o estudo de meta-análise de Durlak et al. (2011) aponta que as ações desenvolvidas diminuem no decorrer do ciclo escolar, sendo 56% direcionadas aos alunos do ensino elementar, 31% aos alunos do ensino fundamental e apenas 13% aos alunos do ensino médio, o que indica a necessidade de ações voltadas para este público, haja vista a importância das competências socioemocionais nesta fase para a prontidão para a carreira e também para a prevenção do abandono escolar (CASEL, 2015). Além disso, vale salientar que a adolescência é uma fase caracterizada por mudanças que favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015).

No contexto norte-americano, a CASEL (2015) indica por meio de guias, programas bem delineados e avaliados para as diferentes etapas de ensino (pré-escola ao ensino médio) para possíveis replicações. No que se refere aos programas direcionados ao público do ensino médio, notadamente, nesta seção destacam-se: *Project Based Learning By Buck Institute for Education*, *Consistency Management & Cooperative Discipline* e *Facing History and Ourselves*.

O *Project Based Learning By Buck Institute for Education* (2010) é um programa direcionado aos alunos do sexto ao décimo segundo ano, desenvolvido em escolas do meio urbano e rurais, no qual a aprendizagem socioemocional é infundida nas práticas de ensino. Além de incluir estratégias que promovam o desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula, o programa estende as estratégias para a escola, a família e a comunidade. Os professores recebem treinamentos, que podem ser realizados presencialmente, virtualmente ou fora do ambiente escolar. O programa oferece ainda, suporte administrativo e de um especialista em implementação de programas, além de diretrizes e de materiais de apoio. Este programa utiliza delineamento de teste controlado e aleatório, com instrumentos utilizados para avaliar e monitorar sua implementação. Participaram da avaliação do *Project Based Learning By Buck Institute for Education* uma amostra de 3752 alunos do último ano do ensino médio. Vale salientar que esta amostra também contemplou

estudantes socioeconomicamente desfavorecidos (39%). Os resultados mostraram uma melhora no desempenho acadêmico dos alunos que participaram do programa.

O *Consistency Management & Cooperative Discipline* (CMCD) é um programa compreensivo que visa preparar os alunos para o alcance da autodisciplina e desenvolvimento da responsabilidade. Este programa é desenvolvido em escolas urbanas e pode ser oferecido aos estudantes desde a pré-escola ao ensino médio. O ensino das competências socioemocionais é estendido além do contexto de sala de aula, sendo também trabalhado na escola como um todo e na família. O programa oferece treinamento presencial, suporte administrativo, ajuda de consultores e material de apoio, além de medidas para sua avaliação. O CMCD fornece dois anos de acompanhamento direto à escola, por meio de workshops, treinamentos *online*, observação da implementação do programa em sala de aula, do clima escolar e da coleta e análise dos dados das disciplinas (Freiberg, Huzinec, & Borders, 2008). O programa, que utiliza delineamento quase-experimental, avaliou 344 alunos do nono ano do ensino médio, sendo 85,6% desfavorecidos socioeconomicamente. Esse programa também apontou efeitos positivos no desempenho acadêmico dos alunos.

Outro programa indicado pela CASEL é o *Facing History and Ourselves* que tem como missão o desenvolvimento de um cidadão mais humano e informado. Nesse programa, o conteúdo socioemocional também é inserido nas práticas de ensino, na disciplina de estudos sociais. O programa trabalha as competências socioemocionais, notadamente, em sala de aula e no ambiente escolar. É oferecido um treinamento aos professores de dois a cinco dias, que pode ser presencial, virtual ou fora da escola. Quanto ao suporte à implementação do programa, pontua-se que é oferecida consultoria de um especialista, material de apoio e medidas de avaliação. O programa apresenta um delineamento randomizado e controlado. A avaliação do programa realizada com 1371 alunos do nono e do décimo ano do ensino médio, de escolas urbanas, mostrou os efeitos do programa sobre a melhora do desempenho acadêmico, melhora das competências socioemocionais e atitudes e melhora das práticas de ensino (CASEL, 2015).

Tendo em vista a eficácia dos programas de aprendizagem socioemocional, o governo norte-americano tem incentivado a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, por meio de leis e de projetos de leis (CASEL <http://www.casel.org>). Esses tipos de programas também têm sido desenvolvidos em outros países com diferentes populações e objetivos. A literatura mostra estudos realizados no Canadá (Crooks et al., 2015), na Dinamarca (Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede & Holstein, 2015), na Guatemala (Clinton, Edstrom, Mildon & Davila, 2015) e em Portugal (Coelho, Marchante, & Sousa, 2016; Raimundo, 2012).

No contexto brasileiro, Bolsoni-Silva et al. (2006), realizaram uma revisão de literatura sobre as habilidades sociais, componentes das competências socioemocionais (Gondim et al., 2014) a fim de traçar um panorama da área no país. Foram encontradas e analisadas produções teóricas e empíricas, localizadas entre o período de 1983 a 2004. Quanto aos estudos empíricos, verifica-se que a maior parte das pesquisas foram realizadas com populações universitárias, na sequência apresentam-se os estudos realizados com adolescentes, seguidos de investigações com crianças e grupos clínicos. No que tange ao período de publicações examinado, observou-se que os estudos com amostras de adolescentes se concentraram na década de 1990. A análise das habilidades focalizadas nos artigos mostra a prevalência de estudos sobre habilidades sociais variadas. Quanto aos objetivos verifica-se que a maior parte das pesquisas visam caracterizar determinada população quanto às habilidades sociais e relacionar variáveis, seguidos de estudos que objetivam avaliar a efetividade da intervenção. Bolsoni-Silva et al. (2006) sugerem que a predominância de estudos de levantamento e de associação sobre os estudos que realizaram intervenções possa ocorrer em virtude da carência de manuais e modelos de intervenção no país. No que se refere, especificamente às investigações que objetivaram avaliar os efeitos de intervenções com adolescentes, verificou-se que estas foram realizadas em pequenos grupos, uma dado relevante para se pensar na proposição de modelos.

Em recente revisão da literatura sobre a avaliação socioemocional no contexto educacional, Ambiel, Pereira e Moreira (2015), verificaram no período de 2005 a 2013, que a produção brasileira na área foi mais acentuada nos anos de 2006 e 2009, a maior parte dos trabalhos utilizaram amostras do ensino fundamental e variaram entre 100 a 200 participantes. Em relação a palavra-chave, a mais utilizada foi “habilidades sociais” e quanto ao tipo de estudo realizado, os autores verificaram o predomínio de estudos relacionais entre as variáveis socioemocionais e o desempenho e sucesso acadêmico.

Santos, Silva, Spadari e Nakano (2018), realizaram uma revisão de literatura sobre competências socioemocionais em bases nacionais e internacionais. Foram analisados 67 resumos publicados entre 2011 e 2015, sendo 17 nacionais e 50 internacionais. As autoras verificaram em ambos os contextos o predomínio de estudos empíricos, realizados com crianças. A produção internacional se concentrou na área da Psicologia do Desenvolvimento e abordou temas variados, com predomínio das investigações entre cuidadores e crianças e autorregulação, enquanto que, a produção nacional se concentrou na área da Educação com predomínio de investigações relacionadas ao desempenho acadêmico.

Em relação as investigações mais aplicadas, recentemente, o estudo de Araújo (2015) verificou a percepção de alunos, de professores e do diretor de uma escola que participaram de um projeto-piloto denominado Solução Educacional para o Ensino Médio, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Esse projeto valoriza o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio de um currículo integrado. A metodologia utilizada foi a de estudo de caso e as análises foram realizadas, por meio de métodos quantitativos e qualitativos, com o uso de questionários respondidos pelos alunos e de entrevistas semiestruturadas com a equipe da escola, de análise documental e de pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam a necessidade de ações de aproximação da comunidade escolar com a família, além da formação de novos gestores e de investimento na formação de professores. A inserção das competências socioemocionais na matriz curricular melhorou em 50% o rendimento acadêmico dos alunos nas diversas disciplinas.

No contexto da promoção de saúde, Minto, Pedro, Netto, Bugliani e Gorayeb (2006) desenvolveram um programa para a promoção de habilidades de vida no contexto escolar, com uma amostra de 104 alunos do magistério, divididos em subgrupos de 12 participantes. A intervenção foi realizada em doze encontros de duas horas cada, coordenado por duas psicólogas. As habilidades trabalhadas foram: o autoconhecimento, o relacionamento interpessoal, a empatia, o lidar com os sentimentos, o lidar com o estresse, a comunicação eficaz, o pensamento crítico, o pensamento criativo, a tomada de decisão e a resolução de problemas. A análise qualitativa das transcrições dos encontros e do instrumento de avaliação aplicado ao final do programa mostrou sua adequabilidade em relação aos conteúdos abordados, modalidade de atendimento e métodos utilizados.

Pesquisas têm apontado que programas universais de desenvolvimento de competências socioemocionais realizados em contexto escolar, quando bem implementados e avaliados apresentam resultados positivos, conforme verificou-se no estudo de meta-análise de Durlak et al (2011). Dos programas analisados, os autores verificaram que mais de 80% eram provenientes dos Estados Unidos, o que mostra a necessidade dessas iniciativas se estenderem à realidade de outros países.

Sendo assim, foi realizada uma revisão da literatura sistematizada, com a finalidade de mapear as práticas atuais e indexadas, na área socioemocional, realizadas com a população-alvo deste estudo, adolescentes (filtro), por um período de cinco anos, de 2013 a dezembro de 2017. A análise foi realizada de acordo com as categorias: ano de produção; número de autores; local/país de procedência da publicação; objetivo, metodologia/, intervenção;

instrumentos/análise de dados e resultados. As palavras-chave utilizadas na busca foram: *emotional intelligence, social skills, social emotional learning, program, intervention, School Based Intervention* e *Educational Program Evaluation*. As palavras-chave foram pesquisadas de forma combinada nas bases de dados PsycINFO, *Web of Science* e Scielo. Os critérios de inclusão foram: (a) estudos que descreveram/implementaram, e/ou avaliaram programas ou intervenções sobre competências socioemocionais; (b) artigos publicados na língua inglesa, portuguesa ou espanhola; (c) programas realizados no contexto escolar; e (d) programas desenvolvidos com a população adolescente. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: (a) comentários, capítulo de livro, dissertações, editoriais ou cartas; (b) estudos que não avaliaram ou implementaram uma intervenção ou programa sobre competências socioemocionais; d) artigos em outros idiomas que não inglês, português ou espanhol; (e) estudos realizados com população diferente da adolescente ou que não incluíram esta população em sua amostra; e (f) estudos realizados com populações adolescentes específicas.

Foram encontrados seis resultados na base de dados psycINFO, 88 resultados na *Web of Science* e 72 na *Scielo*, totalizando 166 artigos. Destes foram excluídos 156 artigos, por não cumprirem os critérios de inclusão na amostra, restando em 10 estudos analisados. A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados do levantamento bibliográfico.

Tabela 2

Levantamento e seleção das publicações por base de dados

Bases	Encontrados	Selecionados e recuperados
PsycInfo	6	6
Web of Science	88	4
Scielo	72	0
Total	166	10

Dentre os materiais levantados, verificou-se que muitos estudos focalizavam populações específicas, como por exemplo, autistas ou grupos em situação de vulnerabilidade como jovens institucionalizados. Observou-se também, muitos estudos desenvolvidos com a população infantil, notadamente no que se refere as práticas interventivas e, investigações com a população adulta, notadamente com universitários. Para esta sistematização da literatura foram focalizados programas de desenvolvimento socioemocional, realizados no contexto escolar, com a população adolescente, conforme apresentado na Tabela.

Tabela 3

Programas de desenvolvimento socioemocional com adolescentes no contexto escolar

Autores/País	Objetivo	Amostra	Metodologia/Intervenção	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
Evans (2017) País de Gales	Identificar estratégias de gênero utilizadas pelos profissionais da educação ao longo de sua pedagogia emocional.	41 estudantes entre 12 e 14 anos, em cada uma das 4 escolas na qual a intervenção foi desenvolvida.	Qualitativa/Observação participante. Grupo de apoio ao aluno, composto por dois membros da equipe treinada e oito a 12 alunos que se reuniram semanalmente, por um período de oito semanas. As sessões exploram mecanismos de defesa emocional, a transmissão subliminar das regras familiares e o exercício do controle emocional. A aprendizagem adere a um formato pré-especificado, com os membros da equipe, primeiro retransmissão e modelagem de experiências emocionais	Análise dos discursos dos participantes	As práticas pedagógicas utilizadas sugeriram que oportunidades educacionais diferenciais de gênero são oferecidas. Verificou-se a necessidade de realizar intervenções de CE com jovens.
Coelho, Marchante e Sousa (2015) Portugal	Investigar o impacto, relatado por alunos e professores, de um programa de aprendizagem social, emocional e escolar.	1091 alunos do 7º ao 9º ano, de 11 a 16 anos. 855 alunos no grupo de tratamento e 236 alunos no grupo controle.	Quantitativa/ Quase experimental, Pré-teste, pós-teste e acompanhamento com um grupo de controle. O programa Atitude Positiva é composto por 12 sessões semanais de 60 minutos, realizadas por psicólogos treinados. O programa contém um manual com planos detalhados para cada sessão. É realizado em sala de aula, incluindo todos os alunos em cada classe. O programa é infundido no currículo escolar e integrado em um projeto plurianual.	Bateria de Socialização 3 (BAS-3, Ferreira & Rocha, 2004). Escala de auto-estima global (Fontaine, 1991). Questionário de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais - Versão do Professor (QACSE-P, Coelho, Sousa e Marchante, 2014) T-tests, ANOVA unidirecional. Modelagem linear multinível (MLM) com um design de medidas repetidas.	Os professores relataram ganhos em todas as dimensões. Esses efeitos positivos foram verificados ao longo das três coortes. Identificou-se ganhos maiores para meninas em consciência social e para meninos em ansiedade social, auto-estima e liderança. Estudantes com níveis inferiores iniciais de competência beneficiaram mais da intervenção, especialmente no seguimento.

Continua

Continuação

Autores/Pais	Objetivo	Amostra	Metodologia/Intervenção	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
Evans, Scourfield e Murphy (2015) País de Gales	Realizar a avaliação formativa de uma intervenção SE, para explicar a adoção, implementação e descontinuação de uma intervenção SEL.	15 profissionais que trabalham em quatro escolas de ensino médio com alunos de 11 a 18 anos.	Qualitativa/ Estudo de caso.	Entrevistas semi-estruturadas. Análise dos discursos dos participantes	Como potenciais problemas de implementação foram identificados a variação na atividade de implementação, atribuída as diferenças adotadas no treinamento da intervenção; na avaliação de intervenção, e na responsabilidade sobre o processo de intervenção.
Chung e McBride (2015) Estados Unidos	Discutir a base teórica e a implementação prática de um modelo de desenvolvimento juvenil positivo na escola que utiliza o <i>Service learning</i> para desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos estudantes do ensino fundamental e apresentar um estudo de caso	Estudantes do 7º ano	Estudo de Caso		o envolvimento do aluno é afetado positivamente pela participação na aprendizagem por serviços. Ao oferecer exemplos da vida real os alunos podem colher os benefícios de habilidades sociais e emocionais aprimoradas - qualidades que contribuem para o sucesso de uma pessoa além do ensino médio e da adolescência.
Crooks, Scott, Broll, Zwarych, Hughes e Wolfe (2015) Canadá	Avaliar um programa de relacionamentos saudáveis abordagem SEL	1012 alunos em 57 escolas randomizadas para condições de intervenção ou controle.	Quantitativa/Design de comparação pós-teste.	Escala de Atitude em direção ao conflito (Lam, 1989); questões sobre o conhecimento da violência desenvolvidas por professores; Escala de afluência familiar (Currie, Molcho, & Boyce, et al, 2008). Análises multivariadas multinível	No pós-teste, os alunos das escolas de intervenção, relataram maior conhecimento de violência, demonstraram maior pensamento crítico e consciência relacionada ao impacto da violência nas vítimas e identificaram um grande número de estratégias de enfrentamento positivas para o estresse do que os alunos nas escolas de controle. A maior série escolar, a raça caucasiana e o gênero feminino tiveram maior impacto nas variáveis anteriores.

Continua

Continuação

Autores/País	Objetivo	Amostra	Metodologia/Intervenção	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
Evans, Scourfield e Murphy (2015) País de Gales	Relatar resultados da intervenção	41 alunos, de 12-14 anos, de 4 escolas de ensino secundário.	Qualitativo/ Estudo de caso	Análise dos relatos	Verificou-se que a identificação pode ser experimentada como rotulagem negativa resultando na rejeição da escola; que da falha da intervenção pode servir melhorar o status dos alunos entre colegas.
Sarrionandia e Garaigordobil, (2017) Espanha	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção para desenvolver inteligência emocional; e explorar se o programa teve impacto, diferencialmente por gênero.	148 adolescentes (55,4% meninas) de 13 a 16 anos.	Quantitativa/ teste pré-teste pós-teste quasi experimental, com grupos de controle e seguimento	Inventário de inteligência emocional para crianças e adolescentes (EQ-i: YV- Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, & Prieto, 2012)/ Questionário de felicidade (OHQ - Garaigordobil & Durá, 2006)/ Questionário Big Five para crianças e adolescentes (BFQ-CA - Del Barrio, Carrasco, & Holgado, 2006)/ Questionário de saúde do paciente (PHQ-15 - Comas, & García-García, 2010). Análise da covariância pré-teste pós-teste.	O programa estimulou significativamente o aumento da inteligência emocional nos participantes, diminuindo os sintomas psicossomáticos. A felicidade aumentou, mas a mudança não foi estatisticamente significativa. A análise da covariância de acompanhamento pré-teste confirmou que o programa aumentou significativamente a inteligência emocional e a felicidade, diminuindo os sintomas psicossomáticos e a instabilidade emocional. Em geral, não houve mudanças significativas em relação ao gênero.
Garaigordobil e Sarrionandia (2015) Espanha	Delinear um programa de inteligência emocional (EI) para adolescentes e avaliar seus efeitos em variáveis relacionadas à prevenção da violência.	148 adolescentes (55,4% meninas) com idade entre 13 e 16 anos.	Quantitativo/ Desenho experimental com medidas pré-teste/pós-teste repetidas e grupos de controle. O programa consistiu em 20 sessões de uma hora. realizadas semanalmente durante o ano letivo (2012-2013). O programa foi implementado pela pesquisadora do Mestrado em Psicologia, embora pudesse ser aplicado por um professor, um psicólogo ou um psicopedagogo. O programa é composto por 31 atividades distribuídas em cinco módulos : autoconsciência, regulação emocional, humor, comunicação e empatia.	Escala de Traço Meta-humor (TMMS-24- Fernández-Berrocal et al., 2004)/ Questionário de Estratégias Cognitivas de Resolução de Situações Sociais (Garaigordobil, 2008)/ Inventário de Expressão de Raiva Estadual em Crianças e Adolescentes (STAXI-NA; Del Barrio et al., 2005)/ Questionário para avaliar a capacidade de análise de sentimentos (Garaigordobil, 2008). ANCOVAs pré-teste-pós-teste	O programa aumentou significativamente: EI (atenção, clareza, reparação emocional); estratégias de interação social cognitivas assertivas; controle interno da raiva; e a capacidade cognitiva de analisar sentimentos negativos. Na fase de acompanhamento, os efeitos positivos foram geralmente mantidos e, o uso de estratégias agressivas como técnica de resolução de conflitos interpessoais foi significativamente reduzido. Verificou-se os meninos aumentaram as estratégias de interação social, atenção e clareza emocional assertivas significativamente mais do que as meninas.

Continua

Conclusão

Autores/Pais	Objetivo	Amostra	Metodologia/Intervenção	Instrumentos/Análise dos dados	Resultados
Garaigordobil e Sarrionandia (2014) Espanha	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção para desenvolver habilidades sociais (comunicação, empatia, regulação emocional) em variáveis comportamentais, cognitivas e emocionais; e explorar se o programa é diferencial por gênero.	148 adolescentes (55,4% meninas), com idade entre 13 e 16 anos	Quantitativa/ Quase-experimental, com medidas repetidas pré-teste e pós-teste, com grupo controle	Atitudes Sociais e Estratégias Cognitivas; Questionário de Empatia; Questionário de Quociente Emocional e Questionário de estratégias cognitivas de interação social. ANCOVA, pré-teste e pós-teste.	Programa aumentou significativamente comportamentos sociais positivos (conformidade social, colaboração-ajuda, autoconfiança-firmeza), empatia, inteligência emocional (intrapessoal, interpessoal, humor geral) e estratégias cognitivas de interação social assertivas.
Castillo Gualda, José, Fernández-Berrocal e Balluerka (2013) Espanha	Explorar os efeitos de uma intervenção de dois anos fundamentada no modelo de habilidade de inteligência emocional (IE) sobre agressão e empatia entre adolescentes.	590 adolescentes (46% meninos, com idades entre 11 e 17 anos, provenientes de 8 escolas públicas.	Quantitativo/ Quase experimental, pré-teste pós-teste com um grupo de controle. O programa de inteligência emocional teve duração de dois anos. Para cada ano, o programa INTEMO consistiu em doze sessões de aulas de 1 hora distribuídas em seis meses. O objetivo é aprimorar as seguintes habilidades de EI: percepção, avaliação e expressão precisas das emoções; consciência de sentimentos e capacidade de gerar emoções para facilitar o pensamento; compreensão das emoções, incluindo a capacidade de rotulá-las com um rico vocabulário emocional; regulação das emoções, a fim de promover o crescimento emocional e intelectual	Questionário de Agressão (QA; Rodríguez, Fernandez & Gomez, 2002)/ Índice de Reatividade Interpessoal (Pérez-Albéniz et al., 2003)	Estudantes no grupo de treinamento de IE relataram níveis mais baixos de agressão física / verbal, raiva, hostilidade, angústia pessoal e fantasia em comparação com os alunos do grupo de controle. Além disso, o programa de IE foi particularmente eficaz para as habilidades empáticas dos rapazes.

Conforme pode-se observar na Tabela 3, verifica-se que a maior parte dos estudos foram publicados no ano de 2015 (70%), observa-se que alguns desses estudos tem autoria em comum, o que pode sugerir que as publicações sejam frutos de diferentes recortes de uma mesma investigação. Quanto à autoria, a maior parte dos estudos contaram com a contribuição de três autores (40%), seguido de estudos de colaboração dupla (30%), esses dados são consoantes com a tendência no meio científico de se estabelecer parcerias que, normalmente, se constituem entre o orientador e o aluno de graduação/pós-graduação e/ou mais algum colaborador, estudante de pós-graduação ou pesquisador. Quanto ao local/país de procedência da publicação, verifica-se um predomínio, no período analisado, de produções europeias (80%) sobre as produções norte-americanas, o que contrapõe os resultados da meta-análise de Durlak et al (2011) na qual sobressaiu-se a produção norte-americana. O país com maior número de publicações no continente europeu foi a Espanha (40%), seguido do País de Gales (30%). Salienta-se que não foram encontrados estudos brasileiros sobre a avaliação e implementação de programas de desenvolvimento socioemocional com amostra adolescente, no período analisado, o que evidencia a necessidade de se investir na implementação e na avaliação deste tipo de programa no contexto escolar, para alunos dessa faixa de desenvolvimento, justificando o presente estudo.

Tendo em consideração os critérios de inclusão na amostra, verificou-se conforme esperado que a maior parte dos estudos objetivaram avaliar o impacto dos programas realizados (50%), salienta-se que a avaliação da intervenção é um processo imprescindível na realização deste tipo de ação, pois conforme pontua Nascimento (comunicação pessoal, 08 de outubro de 2009) a avaliação fornece informações sobre a qualidade e a efetividade das intervenções e possibilita o seu aprimoramento.

Quanto à metodologia utilizada, observou-se a predominância de estudos quantitativos (60%), com delineamentos em sua maioria de comparação de grupos de pré-teste e pós-teste, com grupo controle, seguido dos estudos qualitativos (30%) com delineamentos de estudo de caso. Verificou-se que os instrumentos utilizados variaram conforme o objetivo da investigação. No que se refere a análise dos dados verificou-se o predomínio da utilização medidas repetidas e análises multivariadas. Quanto aos resultados a maior parte dos estudos mostrou que as intervenções delineadas para o desenvolvimento socioemocional apresentam benefícios para os participantes, conforme atestado em meta-análise realizada por Durlak et al. (2011) que mostrou que os programas analisados proporcionaram melhora nas habilidades, nas atitudes e nos comportamentos sociais positivos dos alunos, bem como no seu desempenho acadêmico.

Dessa forma, vale salientar, que programas pautados nos referenciais anteriormente apontados poderiam ser incluídos na rotina escolar, pois demonstraram beneficiar alunos de diferentes níveis da educação, notadamente, na fase da adolescência. Intervir visando o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir para a prevenção e a promoção da saúde, qualificar academicamente crianças e jovens, promovendo o desenvolvimento integral do aluno com vistas a lidar com os desafios do mundo do trabalho e o exercício da cidadania no século XXI. Tendo em vista, que este estudo se constitui na elaboração e avaliação de um programa psicoeducacional na área vocacional, o próximo capítulo aborda as competências de carreira e o modelo de Educação para Carreira.

Capítulo 2

COMPETÊNCIAS DE CARREIRA

Este capítulo objetiva tratar o tema competências para a carreira, sendo assim, inicialmente é abordado brevemente a origem e conceitos da área da Orientação Profissional e o modelo de Educação para a Carreira, que tem sido utilizado com o objetivo de desenvolver as competências de carreira em contextos educativos. Posteriormente, apresenta-se alguns referenciais teóricos com base desenvolvimentista, que sustentam os pressupostos da Educação para a Carreira. E, a seguir são abordados programas de intervenção baseados no modelo de Educação para a Carreira.

2.1 O Modelo de Educação para a Carreira: origens e conceitos

A *Orientação Vocacional* surgiu nos Estados Unidos em 1908 com Frank Parsons, como uma área destinada a auxiliar os jovens na escolha do curso universitário, sendo a escolha baseada na descoberta da vocação, em um momento pontual da vida. Outra linha de atuação de Frank Parsons foi *Orientação Profissional*, que visava auxiliar as pessoas a ingressarem no mercado de trabalho. Em 1940, o entendimento sobre o foco de atuação da área foi ampliado para além do momento da escolha profissional, surgindo a ideia de que a orientação deveria ser voltada as escolhas realizadas ao longo da vida do indivíduo, em um processo de *Desenvolvimento de Carreira*.

Essa ideia, de Desenvolvimento de Carreira como um processo gradual que ocorre ao longo da vida inspira o surgimento do modelo de *Educação para a Carreira*, uma modalidade de intervenção sistemática de Orientação para a Carreira realizada em contexto escolar, que tem por finalidade o desenvolvimento de atitudes de autogestão e de habilidades de planejamento e de tomada de decisão de carreira (Savickas, 2004). Esse modelo se origina nos Estados Unidos na década de sessenta do século passado e é concebido com vistas a promover reformas educacionais com a finalidade de conectar educação e trabalho (Herr, 2001), objetivando, portanto, o desenvolvimento de competências de carreira, ou seja, de um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que auxiliam no autoconhecimento e no conhecimento do meio com vistas a implementação de decisões de carreira alinhadas as decisões realizadas em outros âmbitos da vida (Sokolova & Stanišauskienė, 2007).

Muitos autores se dedicaram ao estudo deste modelo de orientação, salientando os variados enfoques que a Educação para a Carreira pode ter. Para Marland (1972) por exemplo, a Educação para a Carreira envolve um conjunto de experiências educativas que visam preparar o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, de modo a alcançar a independência financeira, o bem-estar pessoal e um senso de responsabilidade em relação ao trabalho. Na concepção de Raizen (1971) citado por Rodriguez Diegues (1990, p. 127), essa modalidade objetiva fins mais econômicos, voltados para diminuição do desemprego, a ampliação da renda e o desenvolvimento do indivíduo no trabalho. Law e Watts (1977), por outro lado, apresentam uma visão mais pontual do construto, orientada para o momento de transição da escola/trabalho, nesse sentido, os autores definem a Educação para a Carreira como um conjunto de atividades planejadas que visam ao autoconhecimento, à exploração vocacional e à tomada de decisão. Hoyt (2005), por sua vez, considera que a Educação para a Carreira pode ser entendida como um esforço da comunidade e do sistema de ensino em promover uma reforma educativa que vise relacionar educação e trabalho, no espaço letivo de forma infusiva, com vistas à aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento de carreira e de um sentido significativo de trabalho na vida das pessoas, independentemente de remuneração.

A definição de Hoyt (2005), com base em Munhoz (2010), é mais atual e permite destacar quatro elementos que, segundo o autor, são essenciais a este conceito: *o conceito de trabalho*, entendido de forma abrangente como ocupações, que incluem serviços voluntários, domésticos e realizados na escola, além de atividades de lazer; *a infusão curricular*, entendida como a disseminação transversal de questões importantes ao desenvolvimento de carreira nos currículos escolares nos diversos níveis educacionais; *os hábitos e atitudes de trabalho*, destacando-se a importância da escola nesse ponto, como um lugar adequado para o desenvolvimento de hábitos relacionados ao trabalho e, por fim, *o conceito de colaboração* entendido como uma parceria entre a escola e a comunidade profissional, na qual as responsabilidades relativas às questões de Educação para a Carreira são compartilhadas. Hoyt (1975) ressalta que apesar de não existir uma definição consensual entre os autores sobre o construto, é possível identificar nas diferentes proposições, pontos de convergência que podem ser sumarizados como uma ação consciente com vistas a enfatizar a educação como meio de preparação para o trabalho, estendida a todas as pessoas, e que deve se iniciar nos primeiros anos escolares e prolongar-se ao longo da vida.

No âmbito escolar, a Educação para a Carreira pode ser desenvolvida por meio de quatro diferentes modelos: o modelo extracurricular; o modelo de disciplina própria ou

modelo aditivo; o modelo integrado a uma disciplina geral ou modelo misto e, o modelo infusivo. No *modelo extracurricular*, a Educação para a Carreira acontece fora do horário regular de aula, no contra turno, e apresenta objetivos bem pontuais, esse modelo é como um curso a parte do currículo escolar, podendo ser realizado na modalidade intensiva, ao longo de um ou mais dias (Watts, 2001). Por outro lado, o *modelo de disciplina própria*, integra a Educação para a Carreira de forma sistemática na grade escolar, de modo que ela seja oferecida por um período superior a um ano por professores ou orientadores profissionais. Por sua vez, o *modelo integrado a uma disciplina geral*, engloba a Educação para a Carreira a uma disciplina generalista como, por exemplo, a educação pessoal ou em alguma disciplina das ciências sociais ou humanas e, por fim, no *modelo de infusão*, a Educação para a Carreira é disseminada, pelos professores, de forma transversal nos conteúdos das disciplinas curriculares (Watts, 2001).

Ainda sobre os modelos de inserção da Educação para a Carreira no âmbito escolar, Rodríguez-Moreno (2008) salienta que as iniciativas infusivas são as mais delicadas de se implantar, uma vez que esse tipo de estratégia requer uma vinculação entre os conteúdos relativos à educação vocacional e os das disciplinas convencionais, de modo que um não se sobressaia ao outro. Segundo a referida autora, a infusão da Educação para a Carreira na grade curricular tem dentre suas vantagens, o aumento da motivação dos alunos para a aprendizagem, uma vez que proporciona sentido aos conteúdos por meio do conhecimento da relação das disciplinas com objetivos profissionais, sociais e a dinâmica do mundo do trabalho.

Watts e Sultana (2004) pontuam o reconhecimento crescente, em âmbito escolar, da importância da Orientação e Educação para a Carreira, enfatizando que esta não se deve somente pela ajuda em relação às questões de escolha, mas, sobretudo, por proporcionar as bases da aprendizagem e desenvolvimento de carreira ao longo do ciclo da vida. Além disso, o relatório da *Organization For Economic Co-operation and Development* (OECD, 2004) mostra que os programas de Educação para a Carreira contemplam melhor a demanda atual de aprendizagem constante ao longo da vida e de empregabilidade sustentada. Nesse sentido, verifica-se que o movimento tem ganhado força. Segundo Watts (2001), há programas de Educação para a Carreira em vários países da Europa, como Reino Unido, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Irlanda, Itália, Bégica, França, Luxemburgo e Portugal. Todavia, foi no Reino Unido e nos Estados Unidos que esse movimento se desenvolveu mais veemente dando origem a duas vertentes: a inglesa e a norte-americana.

A vertente inglesa, segundo Rodríguez Dieguez (1990) se originou a partir das reflexões sobre a avaliação de um programa de transição escola/trabalho. No ano de 1971, organizou-se o projeto *Careers Education and Counseling* que objetivava treinar professores para proporcionar uma educação vocacional eficaz e permanente aos alunos. Essa perspectiva, segundo o referido autor, era direcionada aos estudantes do ensino secundário com a finalidade de preparação do indivíduo para a transição escola/trabalho. Além disso, essa perspectiva não aludia a reformas do sistema educativo e nem considerava a articulação dos conteúdos vocacionais ao currículo na forma infusiva, mas sim, por meio de estratégias mistas. Quanto aos objetivos, o modelo inglês considera que os programas de Educação para a Carreira devem proporcionar ao seu público: (a) autoconhecimento; (b) conhecimento das possibilidades educativas e profissionais; (c) maturidade para tomar decisões conscientes; e (d) habilidades e conhecimentos necessários ao enfrentamento das circunstâncias relativas aos períodos de transição escolares ou laborais (Gomes & Taveira, 2001; Rodríguez-Moreno, 1988).

A vertente americana, por outro lado, surgiu da insatisfação das autoridades em educação com o sistema de ensino e se firmou com um caráter reformista. Essa perspectiva defende que a educação deve se vincular ao mundo do trabalho de modo mais abrangente, abarcando os variados níveis de ensino, com a finalidade de “educar o homem como cidadão trabalhador, realizando sua saúde física e mental por meio de uma ocupação, dispostos a aprender fazendo, e a oferecer seus serviços à comunidade” (p. 536, Rodríguez-Moreno, 1988). Segundo Rodríguez-Moreno (1994), o enfoque americano segue uma perspectiva mais evolutiva e globalizadora, uma vez que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo e considera os inúmeros papéis que este pode ocupar na sociedade. Esse modelo tem como princípios norteadores a preparação para o trabalho, a infusão curricular e a parceria entre a comunidade e o sistema de ensino. No que concerne aos objetivos, a perspectiva norte-americana considera que a Educação para a Carreira deve visar: (a) o desenvolvimento acadêmico, notadamente nas disciplinas de matemática, comunicação oral e escrita, uma vez que se constituem a base do aprendizado; (b) a prática de bons hábitos de trabalho; (c) o desenvolvimento de valores de trabalho; (d) entender o trabalho como parte de um sistema; (e) o autoconhecimento e o conhecimento de oportunidades educativas e profissionais; (f) a tomada de decisões na carreira; (g) a observação do mundo do trabalho; (h) a utilização do tempo livre produtivamente, por meio de trabalho não remunerado, incluindo o voluntariado e o trabalho realizado em casa ou no âmbito familiar; (i) lidar com variáveis que restrinjam a liberdade de escolha, como por exemplo, os preconceitos e estereótipos e, por

fim, a aquisição de competências que permitam a prática da cidadania e a humanização do local de trabalho (Hoyt, 1979).

Ao comparar essas duas perspectivas, Rodríguez-Moreno (1988) salienta que o modelo britânico é mais restritivo, pois focaliza apenas um estágio de vida – a adolescência, enquanto que o modelo americano preconiza a necessidade de uma educação voltada para as diversas faixas etárias, iniciando-se na infância e estendendo-se ao longo da vida. Outra diferença entre os dois modelos, que segundo a autora restringe o alcance do modelo britânico, é a adoção da estratégia mista em contraposição a estratégia infusiva indicada pelo modelo americano.

O modelo inglês se assemelha mais com o Aconselhamento de Carreira e ao que, no Brasil, se denominou Orientação Profissional. Assim, Munhoz (2010) observa que apesar de se nortear pelo mesmo modelo –Educação para a Carreira–, os programas podem se diferenciar quanto aos objetivos estabelecidos, aos conteúdos abordados, a etapa escolar destinada, a estrutura adotada (extracurricular, disciplina própria, integrado a uma disciplina geral ou de infusão curricular) e a metodologia e recursos utilizados. Vale salientar, que muitos países europeus elaboraram seus modelos de Educação para a Carreira, por meio da criação de currículos próprios ou por meio de adaptações do modelo de infusão e/ou por meio da elaboração de seminários para tomada de decisões de carreira e experiências de aprendizagem de trabalho (Herr, 2008), todos baseados em uma perspectiva educativa e desenvolvimentista, com vistas a promover a aprendizagem continuada e o desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Assim sendo, para fins deste estudo, a próxima sessão apresenta algumas teorias que fundamentaram investigações no modelo de Educação para a Carreira, focalizando a Teoria Desenvolvimentista de Super (1990), pioneiro na concepção do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, que inspirou os primeiros programas de Educação a Carreira (Munhoz, 2010), referencial teórico que subsidia um dos instrumentos de medida deste estudo.

2.2 Teorias Desenvolvimentistas da Carreira

No âmbito da Psicologia Vocacional, as teorias de enfoque desenvolvimentista e evolutivo, compreendem a escolha profissional como resultado da integração de experiências do passado, particularidades do presente e aspirações do futuro (Lassance, Paradiso, & Silva, 2011). Dentre elas, a teoria desenvolvimentista de Donald Super, autor de grande influência na teorização do comportamento vocacional a partir de 1950, destaca-se por ter sido pioneiro

em abordar a escolha de uma ocupação como um processo que se efetiva ao longo do tempo, o que a difere da visão pontual, estática e determinista das abordagens da época (Silva, 2004). Essa teoria de base empírica, abarca conhecimentos de diferentes abordagens da Psicologia como a Diferencial, a Evolutiva, a Social, a da Personalidade e a Fenomenológica, tendo como ponto de integração a teoria do autoconceito e aprendizagem (Balbinotti & Tètreau, 2006; Lassance, Paradiso, & Silva, 2011; Super, 1990).

A teoria de Super pode ser organizada em três grandes segmentos: desenvolvimento, autoconceito (*self*) e contextual. O *segmento do Desenvolvimento* “descreve como as pessoas constroem e gerenciam suas vidas de trabalho e especificam tarefas previsíveis e comportamentos de enfrentamento que encontram ao desenvolver suas carreiras” (Lassance, Paradiso, & Silva, 2011, p.147). Nesse segmento são descritos cinco estágios do desenvolvimento vocacional, baseados na teoria de desenvolvimento ao longo da vida de Bühler (1933), no qual são explicitadas as principais tarefas vocacionais, a partir do conceito de tarefas de desenvolvimento de Havighurst (1950). Os cinco estágios compreendem: (a) Crescimento; (b) Exploração; (c) Estabelecimento; (d) Manutenção e (e) Desengajamento. O Estágio do Crescimento inclui tarefas que são predominantes na infância, como o fantasiar (ensaio de fazeres ocupacionais) e o desenvolvimento de interesses e habilidades, que objetivam a tomada de consciência sobre a importância do futuro, o aumento do controle sobre a vida por meio da identificação de consequências do comportamento e a aquisição de hábitos competentes de estudo. O Estágio de Exploração, que na Psicologia Vocacional corresponde ao período da adolescência, tem como tarefas a cristalização, a especificação e a implementação, no qual se espera que o jovem eleja alguns campos ou opções de trabalho, especifique sua preferência e coloque-a em prática por meio da escolha de um curso. O Estágio do Estabelecimento, na vida adulta, tem como tarefas evolutivas a *Estabilização, a Consolidação e o Progresso*. Nesse estágio é esperado que o indivíduo se estabeleça profissionalmente e consolide sua posição profissional, buscando o progresso na carreira. Por sua vez, o estágio da Manutenção, na maturidade, abrange como tarefas a *Ratificação, a Atualização e a Inovação*, no qual é esperada a permanência ou superação da posição de trabalho alcançada, assim como a atualização de conhecimentos e a inovação da forma de trabalhar. O último estágio do desenvolvimento vocacional, denominado Desengajamento, tem como tarefas a *Desaceleração das atividades profissionais, o Planejamento para a Aposentadoria e a Aposentadoria de fato*, correspondente ao envelhecimento.

Esses estágios estabelecidos ao longo do ciclo da vida também são chamados de maxiciclos, nos quais haveriam momentos de transição chamados de miniciclos, em que os

indivíduos reatualizam as tarefas de exploração, estabelecimento, manutenção e/ou desengajamento, o que indicaria seu grau de maturidade/capacidade de adaptação (Super, 1990). Nesse sentido, salienta-se que apesar de descritos de forma linear, os estágios não são fixos, pois um trânsito entre eles permite a flexibilidade pertinente aos processos de reciclagem (Super, 1980, 1990). A escolha de uma ocupação, segundo Super, deve supor certa maturidade para tomar decisões de carreira. Super (1990) define maturidade vocacional como uma prontidão ou predisposição do indivíduo para a realização das tarefas vocacionais com as quais se confronta em função do seu desenvolvimento pessoal, bem como das demandas sociais, o que poderia ser mensurado pela congruência (ou não) dos comportamentos vocacionais expressos com aqueles esperados para sua etapa do desenvolvimento. O conceito de maturidade vocacional gerou muita pesquisa e aplicações práticas da sua teoria, como modelos para sua ativação e instrumentos para sua mensuração (Super, 1990). A partir de 1981 o conceito Adaptabilidade de Carreira passou a ser utilizado ao se tratar da população adulta, sendo sugerida a substituição ao de Maturidade em 1988. Neste estudo utiliza-se o construto maturidade em decorrência do uso do mesmo no refencial de um dos instrumentos de avaliação, o Questionário de Educação à Carreira (QEC) e por se tratar de intervenção com alunos da primeira série do ensino médio, além de ser um construto bastante utilizado no Brasil.

O *segmento do autoconceito*, acrescentado à teoria em 1963, “define o autoconceito, suas dimensões e metadimensões e descreve o processo mediante o qual o autoconceito se forma e é traduzido para o campo profissional (Lassance, Paradiso & Silva, 2011, p. 153). Super (1963) define o autoconceito como “um quadro do self em um papel, situação, ou posição, desempenhando um conjunto de funções, em uma rede de relações” (p. 18). O autoconceito vocacional vai então se definindo na interação com outros autoconceitos que vão sendo construídos pela experiência pessoal e social do sujeito, num processo de aprendizagem, ao lidar com o próprio desempenho nos diferentes contextos. Embora continuem se estabelecendo ao longo da vida, os autoconceitos começam a se tornar progressivamente estáveis do período da adolescência até o início da idade adulta (fase denominada exploração). Nesta teoria esse construto atua na organização dos interesses, habilidades, personalidade e valores, ou seja, nos conteúdos das escolhas (Super, 1996). Dessa forma, para Super (1988) “A escolha de uma ocupação é um dos pontos na vida, no qual o jovem é chamado a um estado que melhor explicita o seu autoconceito vocacional” (p. 352).

Os anos 1980, Super agrega na sua Teoria Desenvolvimentista o *segmento Contextual* ao introduzir o modelo Arco-Íris de Carreira (*Life Career Rainbow*) com vistas a promover

uma visão mais abrangente e responder às críticas relativas à ausência de foco no contexto. Esse modelo é constituído de duas dimensões, uma temporal, evolutiva e longitudinal (*Life-span*) e outra espacial (*Life-space*). A porção longitudinal *Life-span* (ciclo de vida), inclui a sequência dos cinco estágios vocacionais, descritos no segmento desenvolvimento. Carreiras não ocorrem no vácuo, mas em um dado contexto social e cultural, em um sistema de obrigações e recompensas, constituído de papéis sociais. Assim, a segunda dimensão do modelo *Life-space* (espaço de vida) organiza os papéis sociais desempenhados pelo indivíduo ao longo da vida em diferentes contextos: o papel de filho, o papel de estudante, o papel de trabalhador, o de tempo livre/lazer, o papel de cidadão e o papel de *homemaker* (fazedor das atividades domésticas). Apesar de o modelo original englobar apenas seis papéis sociais, Super (1980) salienta que outros podem ser incluídos e que a realização de cada papel pode variar em função do tempo e do comprometimento do sujeito. Dessa forma, dependendo do momento, um papel pode ser tornar mais preponderante que outro, de acordo com a atenção a ele atribuída.

A ênfase da teoria de Super é o desenvolvimento da carreira ao longo da vida, num processo que pode ser cíclico e vai se concretizando a cada escolha feita, pela implementação, adaptação, consolidação, manutenção e progressão na carreira, podendo haver ainda transição para uma nova situação ou contexto. A teoria de Super se destaca por apresentar o desenvolvimento vocacional integrado ao desenvolvimento do ser humano durante todo o curso de sua vida.

Além da teoria desenvolvimentista de Super, para fins deste estudo, cumpre destacar outras duas teorias relevantes: a da Circunscrição e Compromisso de Linda Gottfredson e a de Desenvolvimentista-Contextualista de Vondracek, Lerner e Shulenberg. Tendo em conta, que o desenvolvimento vocacional se realiza ao longo do tempo de forma progressiva e complementar, a Teoria da Circunscrição e Compromisso de Linda Gottfredson (2005), assim como a Teoria de Super (1990), compreende estágios de desenvolvimento vocacional. Essa perspectiva, destaca a influência das variáveis sociais no desenvolvimento dos interesses e do gênero no desenvolvimento das escolhas. Para esta autora, a infância e adolescência são períodos essenciais no processo de desenvolvimento vocacional, que em sua teoria é compreendido em quatro estágios, os três primeiros situados na infância e o último na adolescência, nos quais o indivíduo forma um mapa cognitivo das profissões e circunscreve as preferidas em função gênero, campo de atividades e prestígio social. O primeiro estágio, abrange o período dos três aos cinco anos de idade, no qual a criança começa a reconhecer ocupações. No segundo estágio, dos seis aos oito anos, começam a associar as carreiras a

estereótipos de gênero. No terceiro estágio, entre os nove e os 13 anos, a atenção é colocada sobre os valores sociais e o prestígio que as carreiras possuem, sendo assim, as escolhas são estreitadas em função da posição social percebida pelo indivíduo e o nível de prestígio da carreira. Por fim, o último estágio se inicia a partir dos 14 anos, neste estágio o adolescente focaliza sua atenção em suas características internas, como por exemplo, motivação, habilidades e valores para realizar um maior estreitamento das escolhas. Dessa forma, o processo de escolhas vocacionais envolve o desenvolvimento cognitivo, que se dá com o avanço da idade acompanhado do aumento da aprendizagem e capacidade de raciocínio; a criação do *self*, que acontece por meio do papel ativo do indivíduo; a circunscrição, que compreende a delimitação progressiva de alternativas profissionais conflitantes com o autoconceito e o compromisso, que compreende a seleção das opções vocacionais que são mais compatíveis com o autoconceito social (Gottfredson, 2005).

Seguindo a compreensão do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, mas tendo em vista a diversidade de contextos e indivíduos e sua mutabilidade interdependente, a Teoria Desenvolvimentista-Contextualista de Vondracek, Lerner e Shulenberg (1986), avança na nessa linha de estudos ao salientar que os indivíduos são agentes de seu desenvolvimento vocacional, inseridos em contextos complexos, sendo ambos multidimensionais, interdependentes e em constante mudança. Os referidos autores compreendem que os acontecimentos centrais da vida se produzem em diferentes esferas, psicológica, social, biológica, histórica e organizacional, em uma interação estrutural, de modo que, o que se produz em uma esfera influencia o que se produz na outra, em um processo denominado interação dinâmica. Sendo assim, para Vondracek et al. (1986), o desenvolvimento vocacional, possui uma natureza incerta e se dá em um processo de epigênese probabilística no qual, o contexto influencia o desenvolvimento e, as características do indivíduo influenciam e limitam o contexto. Esse processo ocorre de forma interativa e produz mudanças em ambos os sistemas ao longo do tempo. Sendo assim, o desenvolvimento vocacional acontece ao longo da vida e como resultado de uma interdependência entre o indivíduo e contexto. Nesse sentido, a intervenção vocacional é entendida como um processo que pode ocorrer em qualquer momento da vida do indivíduo, envolvendo seus diferentes subsistemas e contextos, sendo que as decisões vocacionais podem se alterar em função do tempo diante das circunstâncias, ao passo que as interações ocorrem no contexto. Dessa forma, a perspectiva desenvolvimentista-contextualista assevera que tanto os contextos proximais como por exemplo, a escola e família, assim como os contextos distais, como o econômico, o mercado de trabalho e o político influenciam o desenvolvimento da carreira do

indivíduo, ao mesmo tempo que são influenciados por ele. O foco da intervenção é o indivíduo em contexto. O papel do orientador é ajudá-lo a identificar as múltiplas influências contextuais com vistas a auxiliá-lo na compreensão de como esta operando o seu desenvolvimento vocacional e ainda, na construção de representações sobre sua realidade e comunicação eficaz com os diversos contextos (Bujold & Gingras, 2000; Vondracek & Porfeli, 2004, conforme citado em Ribeiro, 2011). A próxima seção, apresenta alguns estudos de meta-análises e algumas intervenções que visam o desenvolvimento de Competências de Carreira, baseadas no modelo da Educação para a Carreira.

2.3 Programas de intervenção baseados no modelo de Educação para a Carreira

A avaliação dos resultados dos programas de Educação para a Carreira tem se mostrado positiva, com benefícios no que se refere à prevenção e ao insucesso escolar (Pocinho, 2005), e à diminuição da evasão escolar (Ferreira, Santos, Fonseca, & Haase, 2007; Pocinho, 2005). No que tange, aos alcances acadêmicos, notadamente, Evans e Burck (1992), verificaram em seu estudo de meta-análise efeitos pequenos, porém positivos (0,16) do impacto de 67 intervenções de Educação para a Carreira realizadas com estudantes da primeira até a décima segunda série. Os referidos autores verificaram que os resultados melhoraram na medida em que os estudos foram agrupados por assunto, nível de habilidade e de ensino e com a continuidade do programa no segundo ano com a participação dos mesmos alunos em uma média de duração maior que nove meses (150 a 200 horas).

Oliver e Spokane (1998), realizaram uma meta-análise de 58 estudos, publicados entre 1950 e 1982, para verificar o efeito médio de diferentes modalidades de intervenções de carreira, como consulta psicológica vocacional, individual e em grupo; a intervenções auto-dirigidas; intervenções vocacionais baseadas em computador, seminários de desenvolvimento de carreira e, por fim, intervenções de educação para a carreira realizadas com alunos. Os referidos autores verificaram que dentre as modalidades de intervenção examinadas, a educação para a carreira foi a mais eficaz, com uma magnitude de efeito ($d = 2,05$). Por outro lado, foi a menos eficaz em relação a intensidade da intervenção, ou seja, do número médio de horas (20,89) e do número de sessões (15,53).

Brown e Krane (2000) em um trabalho de meta-análise realizado a partir de 62 estudos verificaram que o sucesso das intervenções estava associado a determinados componentes. Dentre dezenove estudos previamente selecionados, os autores destacaram cinco, por estarem criticamente associados aos resultados, sendo eles denominados ingredientes críticos: (a)

exercícios escritos, com registro dos objetivos relacionados à carreira; (b) atenção individualizada, com interpretação e feedback sobre os inventários de carreira; (c) informação sobre o mundo do trabalho; (d) modelação, com exposição dos modelos de tomada de decisão e (e) atenção e construção de suporte. Vale salientar, que tais resultados são corroborados por Brown et al. (2003), destacando a importância de se considerar tais elementos nas intervenções. No que concerne ao desenvolvimento e avaliação de programas baseados nos paradigmas da Educação para a Carreira, Munhoz e Melo-Silva (2011) salientam que as práticas da área se desenvolvem em diferentes tipos de intervenções, que podem ser direcionadas às diferentes etapas da vida escolar, contemplando normalmente conteúdos relativos ao conhecimento de si próprio, das possibilidades educativas e de trabalho, dos processos de tomada de decisão e de transições (Munhoz et al., 2016). Sendo assim, a seguir, são apresentados alguns estudos realizados com diferentes amostras, em função do grau de escolaridade.

No que tange aos programas realizados com o público da educação infantil, o estudo brasileiro de Lassance e Audibert (2010), objetivou apresentar uma proposta de intervenção em Educação para a Carreira para crianças da pré-escola. O programa *O trabalho das abelhas e outros trabalhos* foi desenvolvido em nove sessões, nas quais as atividades trabalhadas visaram discutir sobre a organização do trabalho, a relação entre o trabalhador e a produção, demonstrar a utilidade das produções e a importância de todos os tipos de trabalho, reconhecer os trabalhadores do contexto escolar, incentivar comportamentos exploratórios com a ajuda dos pais e refletir sobre o trabalho dos alunos enquanto estudantes e sobre o que gostariam de ser no futuro. As autoras verificaram que as crianças apreenderam os conteúdos trabalhados por meio da inserção de palavras relacionadas a temática no vocabulário e cotidiano infantil.

Dentre os programas desenvolvidos com o público do ensino fundamental destacam-se seis pesquisas, duas realizadas com alunos das séries iniciais (Park, 2014; Pocinho, 2011) e quatro com estudantes dos anos finais (Calado, 2009, Carvalho, 2014; Dik et al., 2011; Konigstedt & Taveira, 2010). E no ensino médio, destacam os estudos de Ali, Yang, Button e McCoy (2012), Prideaux, Patton e Creed (2002), Choi, Kim e Kim (2014), Moynihano (2015) e o de Talib, Salleh, Ghavifekr e Ariff (2014) e no ensino superior o de Beaumont, Gedye e Richardson (2016).

Os estudos no nível do educação primária, ensino fundamental no Brasil são descritos a seguir. Na Coreia do Sul, o *STEAM Career Education Program using Virtual Reality Technology* foi analisado por Park (2014). O referido programa objetivou verificar a

efetividade de um programa de educação para a carreira voltado para a área das ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, sigla em inglês para se referir às áreas), sendo realizado com crianças da terceira e quarta séries da educação básica. Os resultados da implementação do programa e de sua efetividade foram analisados por meio de um questionário. A análise da intervenção mostrou que os alunos se interessaram pelos materiais desenvolvidos para o programa.

O *Programa de Educação para a Carreira* (PEC), investigado por Pocinho (2011) foi desenvolvido em Portugal com 1394 alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, baseado no modelo compreensivo de Gysbers (1997), visou desenvolver o autoconhecimento, a exploração educacional e profissional e o planejamento de carreira em crianças; o programa foi aplicado pelos professores. Verificou-se que as crianças que participaram por mais anos no programa, apresentaram mais autoconhecimento escolar e pessoal, planejamento e tomada de decisão, *locus* de controle, figuras de referência, autoestima e preocupação com o futuro (Pocinho, 2011).

O estudo de Dik et al. (2011), realizado nos Estados Unidos, objetivou avaliar uma intervenção piloto de educação a carreira para promover o senso de propósito de desenvolvimento de carreira em estudantes do oitavo ano. O estudo foi realizado com a utilização de um delineamento quase-experimental com grupo controle e pré/pós-teste. Os resultados mostraram que os participantes do grupo de intervenção relataram um sentido mais claro em relação a suas carreiras, maior entendimento dos seus interesses, forças e fraquezas e maior preparo para o futuro, ou seja de propósito de vida.

O estudo de Carvalho (2014), por sua vez, realizado no contexto português, avaliou o *Programa de Orientação para a Carreira* (POC), desenvolvido com o objetivo de ampliar a capacidade de tomada de decisões e a reflexão sobre o futuro, em alunos do nono ano provenientes da zona rural, também com a utilização de delineamento quase-experimental e pré/pós-teste com grupo controle. Os resultados mostraram que os estudantes que participaram do *Grupo Experimental* apresentaram aumento no nível de maturidade vocacional, especificamente na capacidade de tomada de decisão. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no grupo controle. Ainda no contexto português, Calado (2009) propôs o Programa de Planejamento da Carreira para alunos do 9º ano, baseado na Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) e que abordou os conceitos de reflexividade, autoeficácia, interesses e experiências de conhecimento, o programa foi realizado em 12 sessões. Os resultados mostraram mudanças nas áreas do autoconhecimento, do planejamento

pessoal, da informação para formação e escolha profissional, indicando que a intervenção auxiliou no desenvolvimento de competências para a escolha vocacional.

Por fim, a investigação de Konigstedt e Taveira (2010), analisou o impacto de uma intervenção, com delineamento pre-teste pós-teste, para promover a exploração vocacional e a tomada de decisão em 82 alunos do nono ano. A intervenção foi realizada durante o horário de aula, por uma psicóloga escolar, em um total de 12 sessões de 90 minutos cada. Os resultados mostraram um aumento significativo em todas as dimensões de exploração, verificou-se uma redução significativa da falta de informação ocupacional e das dificuldades de decisão de carreira. Foi verificada também, uma associação negativa entre as informações exploradas e a diminuição com a dificuldade de tomada de decisão em função da falta de motivação.

No que tange as intervenções realizadas com estudantes do ensino médio, o estudo norte-americano de Ali, Yang, Button e McCoy (2012) teve por objetivo descrever, implementar e avaliar o programa piloto de Educação a Carreira: “*A Future in Iowa Career Education*”. O programa utilizou metodologia de estudo de caso múltiplo, com replicação em três escolas economicamente e etnicamente diversas da zona rural. O programa se baseou na Teoria Social Cognitiva de Carreira e foi desenvolvido pela equipe de pesquisadores em colaboração com os professores e orientadores das escolas. Foram analisados os dados do pré-teste e pós-teste, das avaliações dos estudantes sobre o programa e do grupo focal realizado com os estudantes e os funcionários da escola para verificar suas percepções a respeito da intervenção. Os resultados mostraram que o programa proporcionou o aumento da autoeficácia e das aspirações de carreira, dos participantes.

Na Austrália, por sua vez, Prideaux, Patton e Creed (2002) desenvolveram o *Career Choice Cycle Course*, também fundamentado na Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) e voltado para alunos do 10º ano. O programa foi delineado para ser realizado em seis semanas, os temas abordados foram: *O que influencia seu desenvolvimento de carreira? O que você aprendeu? Quem você é? O que você quer fazer? Como você decide e escolhe? Como você se desenvolve, reavalia e muda?* As atividades consideram a reavaliação dos fatores que influenciam o desenvolvimento de carreira e permitem refletir sobre a possibilidade de mudança ao longo do tempo.

A pesquisa longitudinal de Choi, Kim e Kim (2015), na Coreia do Sul, avaliou se a participação de 2.473 rapazes e 2.132 moças em intervenções de carreira pode afetar positivamente habilidades de desenvolvimento de carreira e o desempenho escolar. As análises mostraram que os estudantes que participaram duas vezes de intervenções de

Educação para a Carreira realizadas ao longo de dois anos apresentaram maior pontuação nas habilidades de desenvolvimento de carreira e sucesso escolar, que os estudantes que participaram de intervenções apenas um vez ao longo desse período ou dos que não participaram de intervenções nesse período.

No contexto irlandês, o estudo de Moynihano (2015) objetivou descrever o programa *The Transition Year* (TY), um programa integrado que foi oferecido em 600 escolas, visando promover o desenvolvimento pessoal, social, educacional e vocacional de alunos do ensino médio. A Parte vocacional do programa visou fazer a conexão entre o currículo acadêmico e o mundo do trabalho, promover a transição da escola para carreira, aumentar os níveis de confiança dos alunos, auxiliá-los no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos de trabalho e desenvolvimento pessoal, ampliar o entendimento da vida de trabalho, utilizar a comunidade como um local para auxiliar e desenvolver a ética de trabalho nos estudantes, auxiliar os estudantes a tomar melhores decisões e ajudar os estudantes a adquirir habilidades de carreira e trabalho em um ambiente real de trabalho. As pesquisas realizadas têm apoiado os resultados positivos do TY.

Na literatura, observa-se também, *programas de Educação para a Carreira* desenvolvidos com estudantes do ensino médio técnico. A pesquisa de Talib, Salleh, Amat, Ghavifekr e Ariff (2015), desenvolvida na Malásia, teve como objetivo verificar o efeito de um módulo de Educação para a Carreira em 122 estudantes, seguindo um delineamento quase-experimental com grupo controle não equivalente e pré-teste e pós-teste. O módulo foi dividido em dois seguimentos, o primeiro focado no conhecimento de si e das ocupações, teve duração de quatro sessões, enquanto o segundo, focado em habilidades de pesquisa de emprego durou cinco sessões. A intervenção foi realizada durante nove semanas, de duas horas por sessão, totalizando dezoito horas de intervenção. Os resultados evidenciaram diferenças significativas no planejamento de carreira, na autoeficácia e na maturidade de carreira, a favor dos alunos que participaram da intervenção.

Por sua vez, no ensino superior, destaca-se o estudo de Beaumont, Gedye e Richardson (2016), no Reino Unido. O objetivo foi avaliar a percepção de 57 estudantes, do curso superior Marinha e Ciências do Desporto, sobre sua empregabilidade e sua confiança na obtenção de emprego após ter um *programa de Educação para a Carreira* adicionado no seu programa curricular. A pesquisa utilizou o delineamento do tipo levantamento com abordagem qualitativa e quantitativa. Os resultados foram medidos pelo questionário Minha Situação de Carreira (Holland, Daiger, & Power, 1980), os resultados mostraram que a percepção de empregabilidade dos estudantes aumentou ano a ano, enquanto por outro lado, a

confiança na obtenção de emprego após a graduação diminuiu de ano para ano. Segundo os autores, esse resultado pode ser devido a sete barreiras percebidas: concorrência, experiência, localização, grau de qualidade, qualificações, economia e confiança.

Verifica-se que de modo geral, os programas baseados nos princípios da Educação para a Carreira, em todos os níveis de escolaridade, têm apresentado resultados positivos no que se refere a ampliação das competências de carreira, no entanto, segundo Hoffman (2013) ainda são poucos os programas desenvolvidos com os alunos do ensino fundamental e médio, que demonstram a efetividade das intervenções, o que evidencia a necessidade de se desenvolver mais ações voltados para essas populações e de avaliar o processo e os resultados dos programas desenvolvidos para aprimorar as práticas.

Tendo em vista, que a Educação para a Carreira inclui dentre os seus objetivos o desenvolvimento de algumas competências socioemocionais para o trabalho e que estas estão presentes nos objetivos de guias norteadores para a implantação de intervenções vocacionais, a seção a seguir, destaca algumas investigações que mostram uma relação positiva entre as competências socioemocionais e as competências associadas à carreira.

Capítulo 3

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DE CARREIRA: UMA ASSOCIAÇÃO PROMISSORA

As competências socioemocionais tem apresentado associações positivas com variáveis importantes para o desenvolvimento vocacional como o desempenho acadêmico e o profissional. Durlak et al. (2011) pontuam que as emoções atuam como um agente facilitador ou impeditivo do empenho acadêmico, da ética de trabalho, do comprometimento e do sucesso escolar. Em relação especificamente ao processo de ensino aprendizagem, Zins, Weissberg, Wang e Walberg (2004) salientam que este é fortemente influenciado por componentes de ordem social, acadêmica e emocional.

Sendo assim, no que se refere às influências socioemocionais nas variáveis do contexto escolar, a meta-análise de 54 intervenções realizadas no período de 2003 a 2013, por Korpershoek, Harms, Boer, Kuijk e Doolaard (2016), apontou os efeitos de diferentes estratégias e programas de gestão em sala de aula que focalizaram o comportamento dos professores, a relação professor-estudante, o comportamento dos estudantes e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mostraram efeitos significativos, porém pequenos ($g=0.22$) no comportamento, na motivação, no desempenho acadêmico e no socioemocional de estudantes da escola primária. As análises mostram que dentre as intervenções analisadas, 74% focalizaram o desenvolvimento socioemocional e foram mais efetivas que outras intervenções.

O estudo de Gomes e Soares (2013), com uma amostra de universitários, demonstrou que as habilidades sociais e as expectativas acadêmicas influenciam o desempenho acadêmico. Além disso, pesquisas na área da Psicologia Escolar mostram que competências relativas à abertura a novas experiências e a conscienciosidade estão relacionadas ao aumento da escolaridade (Almlund, Duckworth, Heckman, & Kautz, 2011; Lleras, 2008).

Por sua vez, no que se refere a influência socioemocional no contexto do trabalho, salienta-se a presença de resultados positivos associados ao aumento de atitudes positivas de trabalho, a comportamentos altruístas e a resultados de trabalho (Carmeli, 2003). O estudo de John (2009) e o de Lindqvist e Vestman (2011) mostram que as competências sociais tem se mostrado melhores preditores do sucesso na carreira do que o conhecimento profissional e as competências técnicas. Nessa direção, o estudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (2012) realizado com jovens de 15 a 30 anos do Chile e da Argentina,

mostrou que as competências socioemocionais estão mais relacionadas às conquistas no trabalho, como por exemplo, melhores salários e maior empregabilidade, do que as competências cognitivas. O referido estudo apontou também, que os jovens com maior autoeficácia para os estudos e para o trabalho são os que possuem maior probabilidade de se empregar e obterem melhores salários.

A inteligência emocional está associada positivamente ao desempenho no trabalho, e a amabilidade e a extroversão apresentam associações positivas com tarefas de desempenho e com engajamento em comportamentos de trabalho, como apontam Côté e Miners (2006). O estudo de Hennekam (2015), por exemplo, mostrou que a capacidade de aprendizagem contínua e as habilidades sociais apresentou uma relação positiva com o sucesso na carreira em uma amostra de adultos acima dos 50 anos.

Vários estudos indicam relações positivas entre a extroversão e o sucesso na carreira. Seibert e Kraimer (2001) demonstraram que pessoas mais extrovertidas tendem a ter melhores salários, mais promoções e maior satisfação profissional, por outro lado, as com altos níveis de instabilidade emocional tendem a apresentar baixo comportamento exploratório (Reed, Bruch, & Haase, 2004), indecisão de carreira (Meyer & Winer, 1993), baixa adaptabilidade de carreira (Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005), baixa satisfação na carreira (Boudreau, Boswell, & Judge, 2001), baixo desempenho profissional (Salgado, 1997). Além da extroversão, a conscienciosidade, a estabilidade emocional e a amabilidade também têm apresentado associações positivas com a satisfação profissional (Templer, 2012).

Nesse sentido, a pesquisa de Sy, Tram e O'Hara (2006) apontou que a inteligência emocional de empregados de um serviço de alimentação estava positivamente associada ao desempenho e satisfação no trabalho. Esses resultados corroboram os achados de Miao, Humphrey e Qian (2017) que verificaram em sua meta-análise que funcionários com níveis mais altos de inteligência emocional possuem mais satisfação no trabalho, maior compromisso organizacional e menores intenções de *turnover*. Por sua vez, a investigação de Pregolato (2014) encontrou forte correlação entre o nível de inteligência emocional e sucesso na carreira, em uma amostra de 154 gestores bancários da União Européia.

Além das associações verificadas entre as competências socioemocionais e as variáveis acadêmicas e profissionais, encontram-se também, estudos que mostram a influência socioemocional em variáveis importantes para o desenvolvimento vocacional e de carreira, como o estudo de Di Fabio e Kenny (2011), com 309 estudantes italianos do ensino médio, que examinou a relação entre medidas de inteligência emocional autorrelatada, de habilidades de inteligência emocional e de personalidade com o suporte social percebido. Os resultados

mostram que tanto a medida de inteligência emocional autorrelatada quanto a de desempenho acrescentam explicação ao suporte social percebido, sendo maior a contribuição para a explicação da medida de autorrelato de inteligência emocional.

Em outro estudo de Di Fabio e Kenny (2012), realizado com uma amostra de 206 estudantes italianos do ensino médio, os autores verificaram associações entre inteligência emocional e os estilos de tomada de decisão, mensurado por meio do modelo misto. Os autores verificaram que a adaptabilidade foi um preditor positivo da tomada de decisão racional, enquanto que, a inteligência intrapessoal foi um preditor negativo do estilo evitante e dependente e, a adaptabilidade e o gerenciamento do estresse mostram associações negativas com o estilo espontâneo. Os referidos autores também verificaram associações entre a inteligência emocional mensurada por meio do modelo de desempenho e os estilos de tomada de decisão, os resultados mostraram que o modelo de desempenho explicou significativamente a variância para o estilo de tomada de decisão de evitamento e espontânea. A análise de regressão múltipla mostrou que a inteligência emocional autorreferida pode ser mais relevante para a escolha de um estilo decisional em uma situação particular do que a inteligência emocional real.

O estudo de Connor (2018) examinou a eficácia do programa “*Assistive Social Skills and Employment Training*” uma intervenção de habilidades sociais vocacionais em jovens adultos com alta disfunção do espectro autista. Os resultados mostraram que o programa teve impacto positivo no funcionamento psicossocial, como melhorias imediatas na cognição social e na autoeficácia, expectativas de resultado de carreira, melhorias de pequeno a médio porte em longo prazo na comunicação social nos participantes socioeconomicamente favorecidos e declínios na ansiedade relatada.

Quanto às intervenções realizadas na área das competências socioemocionais, o estudo de Soares, Caldeira, Sousa e Carvalho (2015) mostrou que os adolescentes que participaram de duas seções de um programa de competências socioemocionais apresentaram maior conhecimento dos fatores imbricados no processo da escolha e na relação das emoções com a decisão vocacional, reforçando a importância dessas competências. No contexto brasileiro, Teixeira, Bardagi, Duarte e Magalhães (2012) verificaram um relacionamento positivo entre a adaptabilidade de carreira e a extroversão, a conscienciosidade, a amabilidade e a abertura a experiências.

Esses dados fortalecem a ideia de que as competências socioemocionais são as bases para o desenvolvimento de outras competências, notadamente as de carreira (Gondim et al., 2014). Há de se destacar, que autores como Petrides et al. (2016) reconhecem os benefícios da

inteligência emocional para a área da carreira e consideram sua importância para os processos vocacionais, assim como, para o coaching profissional.

Sabe-se que o desenvolvimento vocacional, compreende também o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme apontado nas diretrizes para elaboração de intervenções de carreira presentes em guias internacionais (NCDG, 2000). Estudos indicam que programas escolares de aprendizagem social e emocional, de caráter universal, têm sido considerados uma ferramenta promissora para aumentar o sucesso acadêmico e na vida. Sendo assim, reforça-se a necessidade dos programas de educação para a carreira, elaborados para os diferentes níveis escolares, incluírem nos seus conteúdos competências socioemocionais de forma intencional, visando o desenvolvimento integral do indivíduo.

Tendo em vista o exposto, considera-se que a associação explícita e intencional entre as competências socioemocionais e de carreira por meio da implantação de programas pode ser útil para a construção de boas práticas educativas e de orientação profissional. Sendo assim, a próxima seção aborda os tipos de delineamentos e avaliações mais utilizadas na realização de intervenções psicoeducacionais contexto de intervenção no qual se insere esta investigação.

Capítulo 4

DELINEAMENTO E AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS NA ÁREA DA INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL

Este capítulo objetiva refletir sobre o que significa um programa no domínio psicoeducacional e como eles são planejados e elaborados. Um programa pode ser compreendido entre os modelos de intervenção caracterizados por visar a prevenção de problemas e o desenvolvimento integral dos indivíduos (Bisquerra Alzina & Álvarez González, 1998). Encontram-se diversas definições acerca do que se constitui um programa. Para Morrill, Hurst e Oetting (1980) por exemplo, um programa é uma experiência de aprendizagem planejada, de modo estruturado para atender as necessidades dos alunos. Para Rodríguez-Espinar, Álvarez, Echeverría e Marín (1993) um programa consiste em um conjunto de ações sistemáticas, realizadas no contexto educacional, com a finalidade de alcançar metas referentes às necessidades de alunos, pais e professores. Já para Fernández-Ballesteros (2001), um programa se refere a um conjunto de ações e recursos implementados organizadamente com vistas a solucionar um problema de determinado grupo de pessoas, em um determinado contexto. Por sua vez, Álvarez González, Vendrell, Muñoz e Bisquerra Alzina (1998) definem programa como “una acción continuada, previamente planificada, encaminhada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias (p.85)”.

Assim como é possível observar que as diversas acepções do que se constitui um programa referem-se a um planejamento de ações que podem ser organizadas de várias formas em função dos objetivos propostos, também são variadas as fases necessárias a sua implantação. Conforme aponta Fernández-Ballesteros (1987) um programa possui diferentes níveis de complexidade e graus de implantação.

Para Morrill (1989) um programa de intervenção compreende quatro fases. A primeira fase se estabelece por meio de uma ideia inicial para desenvolver o programa, em função do contato com a população-alvo ou outros elementos importantes. Para tal, uma equipe de planejamento levanta as necessidades, revisa a literatura sobre o tema e identifica recursos e limitações para desenvolvimento do programa. Na sequência, mediante um *brainstorming* são propostos objetivos e metas para o programa e traçado o caminho a seguir.

A segunda fase implica em estabelecer metas e objetivos operativos, explicitando as mudanças de comportamentos específicos que se deseja obter com a proposição do programa. Seguidamente, deve-se desenvolver estratégias de intervenção para alcançar os objetivos e planejar a intervenção. O último passo desta etapa consiste no planejamento de como será a avaliação do programa, no qual desenvolve-se ou elege-se instrumentos e metodologias para verificar a consecução dos objetivos propostos. Salienta-se que as estratégias/atividades propostas na intervenção para alcançar os objetivos podem ser baseadas em atividades de programas prévios e podem ser criadas de raiz pelo responsável pela intervenção (Pinto, 2010).

A terceira fase, implica em avaliar um programa piloto, sendo assim, o primeiro passo desta etapa consiste na divulgação do programa entre o público-alvo, seguida da posterior execução e avaliação, tendo em vista, os dados objetivos e subjetivos acerca do efeito do programa, para poder decidir sobre sua viabilidade.

O aperfeiçoamento do programa é a última fase (quarta), e consiste no melhoramento dos procedimentos e materiais utilizados, tendo em vista a experiência do programa piloto. Considera-se também, nesta etapa, a necessidade de um plano de avaliação contínua para verificar possíveis mudanças. Por fim, aplica-se o programa e avalia-o continuamente segundo as necessidades, a eficiência, os recursos e as prioridades. Barr e Keating (1985) salientam que esta fase também pode compreender a seleção e formação de pessoal necessários à execução do programa.

Para Álvarez González, Vendrell, Muñoz e Bisquerra Alzina (1998) um programa pode ser estruturado em sete fases que compreendem: (a) a análise do contexto; (b) a identificação de necessidades, competências e potencialidades; (c) a formulação de objetivos; (d) o planejamento do programa; (e) a execução do programa; (f) a avaliação do programa e (g) os custos do programa.

No que se refere à *análise do contexto*, os autores recomendam que o orientador se familiarize com as características do ambiente no qual se pretende implantar o programa, dessa forma, informações acerca do nível socioeconômico e cultural da população-alvo, bem como dos recursos disponíveis na comunidade, são importantes. No contexto educativo, os autores salientam a necessidade de informações sobre a estrutura e a organização escolar, sobre os recursos disponíveis, a situação dos professores, o clima e a motivação, além da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere, notadamente, à *identificação de necessidades, competências e potencialidades* os autores destacam que as necessidades podem ser enumeradas a partir das

informações recolhidas no contexto. Assim, Gibson, Mitchell e Higgins (1983) citado por Álvarez González, Vendrell, Muñoz e Bisquerra Alzina (1998) sugerem algumas estratégias para a obtenção dessas informações no contexto escolar. Como exemplo os autores indicam a utilização de entrevistas, a análise documental, o uso de questionários, de listas de controle e de escalas de classificação. No que tange à identificação das necessidades junto a população-alvo os autores propõem o uso de questionários e entrevistas.

Quanto à identificação das competências e potencialidades Álvarez González, Vendrell, Muñoz e Bisquerra Alzina (1998) salientam que os dados para a recolha de tais informações podem vir de três fontes: (a) do entorno ou comunidade no qual a instituição se insere ; (b) da escola e (c) dos usuários. Depois de coletada as informações necessárias, deve-se partir para a *formulação de objetivos*, que devem ser claros e estar elaborados em função das necessidades ou das competências que se pretende desenvolver. Na sequência, realiza-se o *planejamento do programa*, no qual deve-se selecionar, organizar e ordenar as atividades para se alcançar os objetivos, partindo-se posteriormente para a execução. As fases finais se referem à avaliação e à verificação dos custos do programa.

Quanto à avaliação de programas, Fernández Ballesteros (1997) destaca que esse tipo de estudo, além de ser utilizado para tomada de decisões sobre o programa, também pode ser realizado para justificar decisões já tomadas ou, ainda, para fundamentar gastos orçamentais e testar a comprovação das hipóteses de delineamento. Nesse sentido, Ballart (1992) propõe quatro tipos de avaliação de programas: (a) avaliação sobre a conceptualização e delineamento, (b) avaliação da implementação, (c) avaliação da eficácia ou impacto que se assenta sobre a investigação dos objetivos/resultados almejados e, (d) avaliação da eficiência, que se refere à relação custo-benefício e apresenta grande importância para a manutenção ou não dos programas desenvolvidos, pois implica na relação entre os objetivos propostos, resultados encontrados e recursos utilizados. Outra questão importante na avaliação de programas é a efetividade, que está relacionada ao impacto social, ela busca identificar os efeitos do programa na população. Nesse tipo de avaliação, destaca-se a importância da investigação de diferentes indicadores de mudança social na população atendida, o que incluem a opinião da população, que pode fornecer indícios da efetividade social do programa (Sano & Montenegro Filho, 2013).

Quanto aos delineamentos de avaliação da eficácia de programas Tejedor (2000) indica que estes podem ser de dois tipos: fixos ou emergentes. Os delineamentos fixos se baseiam no modelo positivista e se caracterizam pela prévia fixação de objetivos da avaliação, bem como dos elementos componentes da intervenção, como por exemplo, os objetivos, as

fontes de informação, os instrumentos e os destinatários da avaliação. Vale salientar que apesar de estruturado, esse modelo, segundo o referido autor, permite ajustes.

A alternativa a essa perspectiva, os delineamentos emergentes, não exigem a especificação prévia de problemas, objetivos, instrumentos e momentos de coleta de dados, sendo mais flexíveis e permitindo maiores modificações durante o desenvolvimento do programa. Segundo o autor, esse modelo exige que o avaliador esteja em contato permanente com os participantes para selecionar as técnicas de coleta de dados, os quais normalmente são qualitativos, o que exige uma cuidadosa seleção da informação. Pelas características anteriormente mencionadas, os modelos emergentes permitem, segundo Tejedor (2000), abarcar melhor as necessidades e interesses dos participantes do programa.

As avaliações também podem ser classificadas como formativas ou somativas (Tejedor, 2000). As do tipo formativa são realizadas ao longo da intervenção e se caracterizam por serem planejadas de uma perspectiva interna, visando a melhora do programa tendo em vista o alcance da qualidade deste para os seus usuários, e se encaixam tanto no modelo fixo como no emergente, dada a sua flexibilidade ou não. Por outro lado, as avaliações somativas são realizadas ao final da intervenção, focalizando os resultados obtidos. Esse tipo de avaliação segue uma perspectiva externa e visa responder às necessidades do programa, tendo como desenho utilizado normalmente o tipo fixo.

Quanto às técnicas de análises de dados utilizadas para avaliação da eficácia de programas, López (1996) salienta sobre a utilização de técnicas quantitativas, que estas visam a obtenção de dados precisos, válidos e confiáveis, o que requer um delineamento metodológico planejado, característico dos delineamentos fixos de avaliação, que perpassa pela escolha da amostra, competência do avaliador e qualidade do instrumento, para garantir o maior controle possível das condições do estudo. Dentre as técnicas de obtenção de dados quantitativas mais utilizadas para a avaliação de programas o autor destaca, a entrevista estruturada, o levantamento, as medidas de autorrelato, a observação estruturada e os indicadores sociais (Tejedor, 2000).

No que se refere às técnicas qualitativas, López (1996) ressalta que estas foram consideradas posteriormente na avaliação de programas, mais precisamente no final da década de setenta do século passado e que se encontram mais restritas à avaliação de programas locais. A avaliação qualitativa de programas segue um delineamento emergente, no qual as características do delineamento e decisões metodológicas só podem ser especificadas ao final da avaliação. Em relação às técnicas de recolha de dados mais utilizadas destacam-se a entrevista aberta, os grupos de discussão, a observação participante, os analisadores sociais e

o método Delphi, que busca respostas consensuais a perguntas específicas, entre um grupo de especialista (López, 1996).

No entanto, López (1996) defende a utilização da triangulação de métodos, com a combinação de informações quantitativas e qualitativas e enfatiza a importância da recolha do maior número de informações coincidentes de diferentes tipos de fontes. Esse procedimento, segundo o autor, permite garantir a cientificidade das conclusões alcançadas.

No contexto da intervenção de carreira, foco deste estudo, I. M. G. Nascimento (comunicação pessoal, 08 de outubro de 2009) pontua a relevância dos processos de avaliação a medida em que estes propiciam o conhecimento da qualidade técnica-científica do serviço prestado, do ajuste do processo de intervenção e da ampliação do conhecimento a respeito de mecanismos que podem promover a mudança no comportamento vocacional, salientando ainda, os fins humanitários e econômicos das avaliações. Os primeiros relacionados à produção de serviços de melhor qualidade à população atendida, e os segundos relacionados à preocupação em se verificar os benefícios em relação aos investimentos realizados. Tendo em conta as vantagens da avaliação de programas, Pinto (2010) questiona a ausência de regularidade e formalidade dos processos de avaliação no contexto da carreira.

Ainda sobre a relevância das pesquisas de avaliação de programas, Melo-Silva (2011) ressalta sua importância para a valorização da área, para a elaboração e implementação de políticas públicas e como competência especializada requerida do orientador profissional. Há de salientar a dificuldade relativa a comprovação da eficácia de avaliação dos processos interventivos na área vocacional, visto a diversidade de modelos, estruturas e bases conceituais dos serviços relatados na literatura, o que dificulta a comparação de resultados (Spokane & Nguyen, 2015), que são considerados de eficácia moderada (Silva, 2004; Spokane, 2004).

No que tange ao contexto brasileiro, Melo-Silva (2011) constata que a avaliação de resultados e processos se encontra no início, de forma localizada e datada, enquanto nos Estados Unidos, Austrália, Canadá e alguns países europeus as avaliações de intervenções vocacionais/programas de Educação para a Carreira, modelo que embasa esta investigação, têm apresentado resultados positivos e fomentado a implementação de políticas públicas. A próxima seção aborda a segunda parte desta tese de doutorado, com os capítulos sobre o método, incluindo o detalhamento do Programa Edu-Car, os resultados e a discussão.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

MÉTODO

Este capítulo objetiva apresentar a método utilizado na presente investigação. Desta forma, a princípio, são apresentados os objetivos da pesquisa e são tecidas considerações a respeito da natureza do estudo. Na sequência, apresenta-se os cuidados éticos tomados na realização da pesquisa, a descrição do universo do estudo, a caracterização dos participantes, bem como, a descrição dos instrumentos utilizados, o programa delineado e o percurso metodológico realizado. Finaliza-se o capítulo, com a apresentação dos procedimentos de tratamentos e análise de dados.

5.1 Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral delinear e avaliar, em termos de resultados e de processos, um programa (Edu-Car) que visa à promoção e o aprimoramento de competências socioemocionais e de desenvolvimento da carreira em alunos da educação básica, mais especificamente, do nível médio de ensino.

Os objetivos específicos são:

- Objetivo 1. Descrever o perfil de Competências socioemocionais e de competências de carreira de estudantes do médio.
- Objetivo 2. Delinear um programa para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais e de carreira voltado para alunos do ensino médio.
- Objetivo 3. Analisar a eficácia do programa proposto, por meio de comparação inter-grupos e intra-grupos, no que se refere às competências socioemocionais, nas amostras reais e na amostra global.
- Objetivo 4. Analisar a eficácia do programa proposto, por meio de comparação inter-grupos e intra-grupos no que se refere às competências para o desenvolvimento da carreira, nas amostras reais e na amostra global.
- Objetivo 5. Analisar o efeito do grupo nas dimensões socioemocionais e de carreira após a intervenção controlando o efeito do pré-teste.
- Objetivo 6. Avaliar qualitativamente o processo da intervenção.

5.2 Natureza da investigação

O presente estudo é caracterizado como uma pesquisa-ação, tipo de estudo que tem por finalidade a realização de alterações no contexto social, com a recolha de informações de forma sistematizada. Esse tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994), implica no envolvimento ativo do investigador no problema pesquisado, com o acompanhamento e a implementação dos procedimentos de pesquisa passo a passo na obtenção dos dados.

O delineamento adotado classifica-se como quase-experimental, com a utilização de pré-teste e pós-teste com grupo controle (de comparação) não equivalente. Segundo Cozby (2009), esse tipo de delineamento é bastante útil para avaliação de programas, como é o caso deste estudo, “frequentemente as situações e circunstâncias de realização da pesquisa impedem a implementação de um delineamento realmente experimental” (p. 241), nesse sentido, delineamentos quase-experimentais são uma alternativa. O referido autor destaca que, na condição pré-teste/pós-teste com grupo comparação não equivalente, os valores do pré-teste permitem verificar se existe equivalência entre os grupos, e mesmo que estas não existam, é possível verificar mudanças, caso ocorram nos escores do pré-teste para o pós-teste.

São ainda realizadas análises qualitativas dos registros das sessões de intervenção. Esse tipo de abordagem caracteriza-se por ser essencialmente descritiva (Manning, 1979). Segundo Godoy (1995), em pesquisas dessa natureza, o meio natural de investigação é considerado a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento; além disso, essas pesquisas tendem a valorizar os significados atribuídos aos fenômenos investigados e apresentar enfoque indutivo.

Sendo assim, a metodologia de análise de dados utilizada nesta investigação classifica-se como mista, com a combinação ou associação de formas quantitativas e qualitativas (Creswell, 2007). A utilização deste tipo de método busca a complementariedade dos dados, como apontam Minayo e Sanches (1993). Nesta investigação são apresentados primeiro os resultados quantitativos e posteriormente os resultados qualitativos. .

5.3 Cuidados Éticos

Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), CAAE nº 46763915.5.0000.5407, (Anexo A), conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de

Saúde, que trata das exigências éticas para as pesquisas envolvendo seres humanos, disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Salienta-se que os cuidados éticos foram devidamente tomados, conforme recomendações de Cozby (2009), acerca dos procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos e, também serviram de base as recomendações do Código de Ética Profissional do Psicólogo e das Resoluções 196/1996 e 466/2012 do Ministério da Saúde. Sendo assim, foi realizado em sala de aula um convite à participação voluntária dos alunos na investigação, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, por meio de linguagem compreensível, e explicitado aos alunos que possuíam liberdade para participar ou não da investigação. Foram também informados sobre a não remuneração pela participação, assim como da possibilidade de desistirem a qualquer momento e sem qualquer ônus. Os alunos também foram informados sobre a possibilidade de participarem do programa de intervenção, com o esclarecimento acerca da natureza das atividades a serem realizadas, bem como, da gravação dos encontros em áudio e da confidencialidade dos dados pessoais. Para formalizar a participação dos alunos na pesquisa, foram entregues a estes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização dos pais/responsáveis e os Termos de Assentimento dos alunos, ambos os documentos em duas vias, sendo uma de cada para os pais/responsáveis e outra para ser entregue a pesquisadora deste estudo, atestando-se assim a formalização da participação dos alunos na investigação.

Os estudantes foram orientados a entregar uma das vias dos dois termos assinadas para a coordenação, enquanto a outro ficaria com os pais/responsáveis. Participaram da pesquisa somente os alunos que entregaram assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a autorização do responsável e o Termo de Assentimento. Aos alunos que não quisessem participar do programa foi permitido a realização de outras atividades em sala de aula ou em outro espaço escolar, caso a direção da escola autorizasse esse procedimento. Julga-se que esta investigação ofereceu risco mínimo à participação dos alunos.

Como contrapartida, foram disponibilizadas aos participantes deste estudo, vagas para atendimento individual ou em grupo no Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto, coordenado pela orientadora desta investigação. Pontua-se também que foi oferecido aos participantes do grupo controle a possibilidade de participar da mesma intervenção desenvolvida na escola, nas dependências da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto, coordenada pela pesquisadora da presente investigação. Ressalta-se que ao final da pesquisa, os resultados da avaliação da intervenção, em termos globais, foram apresentados às equipes das escolas.

5.4 Universo do Estudo

O programa foi implantado em duas escolas públicas de nível básico de ensino da cidade de Ribeirão Preto, município localizado no interior paulista, a noroeste da capital do Estado, a cidade ocupa uma área de 650,916 Km² e possui uma população estimada de 694.5 mil habitantes, conforme dados do IBGE (2018). Apresenta um perímetro urbano de 127,309 Km² e uma taxa de urbanização de 99,7%. Sua região metropolitana é composta por 34 municípios e tem cerca de 1,65 milhão de habitantes. No que se refere à economia, a cidade apresenta relevância no cenário nacional, com o vigésimo sétimo maior Produto Interno Bruto (PIB), gerado em sua maior parte pelas atividades do setor terciário. Atualmente, Ribeirão Preto é intitulada a “Capital do Agronegócio” e se destaca como uma das maiores produtoras mundiais de açúcar e álcool. As usinas de açúcar e álcool estão localizadas em municípios vizinhos, pertencentes a macro região de Ribeirão Preto. A cidade é considerada um centro de referência em saúde, polo tecnológico e centro estudantil, com universidades da rede pública (USP) e particulares, faculdades tecnológicas e escolas técnicas.

Quanto aos resultados em medidas de desenvolvimento econômico e social, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicativo que varia de zero a um, e que avalia a qualidade de vida e desenvolvimento econômico da população, sendo o valor mais próximo a um considerado positivo, mostra que o IDH da cidade é elevado (IDH = 0,855). Por outro lado, o coeficiente de Gini, parâmetro usado para mensurar a desigualdade social e que varia também de zero a um, sendo, no entanto, o valor mais próximo a um indicativo de maior desigualdade, mostra que a cidade possui muita concentração de renda (0,45) (Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, 2016). Em relação a qualidade do aprendizado, calculado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com base nos resultados dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática na Prova Brasil e na taxa de aprovação escolar, o município alcançou nota de 4,3, aquém da projetada (5,1) em uma escala de zero a dez, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental em 2015. Esse resultado está abaixo da nota alcançada no Ideb pelas escolas estaduais paulistas, que apresentaram nota 4,7 na avaliação de 2015, também não atingindo a meta prevista (5,0) pelo MEC (2016a).

Quanto aos resultados do ensino médio, os dados disponíveis do MEC (2016b) para o Brasil, regiões e estados revelam que mais de 97% das matrículas da rede pública são provenientes do ensino estadual. Os resultados no Ideb mostram que a nota alcançada 3,5 na avaliação de 2015 não atingiu a meta estabelecida (3,9) para o ensino médio brasileiro, que

desde 2009 mantinha nota igual a 3,4. Na análise por região e estado, no que se refere a região sudeste e o estado de São Paulo especificamente, os dados também mostram que os resultados alcançados para esta etapa de escolaridade, na rede estadual, estão abaixo dos projetados (Região Sudeste: nota = 3,7 e meta = 4,1; Estado de São Paulo: nota = 3,9 ; meta = 4,2) para ano de 2015 (MEC, 2016b). A seguir, apresenta-se uma breve descrição das escolas nas quais os dados foram coletados.

Os dados foram coletados em duas das 38 escolas estaduais que oferecem o ensino médio no município. Salienta-se que as escolas selecionadas para a participação nesta investigação foram as que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, conforme contato prévio das pesquisadoras, resultado de indicações de docentes da universidade. Uma das instituições, neste estudo denominada como *Escola A* apresenta população heterogênea, devido a sua localização próxima à região central e possui cerca de 640 alunos, sendo 367 matriculados no ensino médio e destes, 127 no 1º ano (MEC, 2014). A escola participa do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, que busca inserir práticas inovadoras e dinâmicas no currículo escolar com vistas a proporcionar uma formação integral aos alunos desta etapa de escolaridade. Dados disponíveis, mostram que a instituição obteve nota 5,4 na avaliação dos anos finais do ensino fundamental (9º ano) no Ideb em 2015, não atingindo a meta traçada para aquele ano (5,6). Vale pontuar que as metas estabelecidas pelo Ideb se diferenciam quanto às escolas e, de modo geral, visam atingir seis pontos até 2022, média dos sistemas educacionais de países desenvolvidos (MEC, 2016a). Quanto à proficiência na leitura e interpretação de textos, dados apontam que 48% dos alunos até o 9º ano aprenderam o adequado nessas competências; em matemática a proporção de alunos com aprendizagem adequada foi de 40% (QEdU <http://www.qedu.org.br/escola>). Vale salientar, que não foram encontrados os dados relativos a avaliação no Ideb, específicos para o ensino médio. Essa escola possui três turmas de 1º ano do ensino médio, nesta investigação denominadas como *Grupo de Intervenção A (GIA)*, *Grupo de Comparação A1 (GCA1)* e *Grupo de Comparação A2 (GCA2)*. De acordo com informações extraídas da ficha: *O primeiro ano do ensino médio desta escola na perspectiva dos professores*, instrumento elaborado pela pesquisadora deste estudo para caracterização das turmas, descrito posteriormente na seção instrumentos, a turma A (*GIA*) é definida pelos professores como uma turma mais numerosa, indisciplinada, desinteressada, imatura, com dificuldades de aprendizagem e problemas de convivência, os alunos são denominados “encrênqueiros” na perspectiva de uma das professoras. A turma A1 (*GCA1*) é definida como uma turma interessada, receptiva, atenciosa, que se respeita e se ajuda. A turma A2 (*GCA2*) é definida como falante, brincalhona, com bom desempenho, na

qual há “grupinhos” que se ajudam.

A outra instituição, denominada nesta investigação como *Escola B*, tem duas turmas de 1º ano do ensino médio e, localiza-se na região norte da cidade, possui 1271 alunos. Destes 308 estão matriculados no ensino médio, sendo 151 no 1º ano (MEC, 2014). Quanto à qualidade do aprendizado, a escola superou a meta de 4,0 estabelecida pelo Ideb para a escola em 2015 (4,1) (MEC, 2016a). No entanto, dados sobre a proficiência nas competências, leitura e interpretação de textos, mostram que a proporção de alunos, até o 9º ano, que aprenderam essas competências de modo adequado é muito baixa, apenas 15%. Na disciplina Matemática essa proporção é menor ainda, com apenas 8% dos alunos apresentando conhecimento adequado nessa competência (QEdU <http://www.qedu.org.br/escola>). Quanto a caracterização das turmas pelos professores, o *Grupo de Intervenção B* (GIB) é definido como uma turma numerosa, comprometida, interessada, participativa, educada, madura, dinâmica e falante, que se destaca quanto ao desempenho escolar. A turma que constitui o *Grupo de Comparação B* (GCB), por sua vez, é definida como uma turma sem interesse nos estudos, excetuando-se alguns alunos, pouco participativa e mais quieta.

5.5 Participantes

Os participantes foram obtidos por meio do método não probabilístico, do tipo conveniência, uma vez que as escolas selecionadas foram as que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, a convite das pesquisadoras. Os participantes do presente estudo são alunos, de ambos os sexos, do primeiro ano do ensino médio (EM). Para participação na pesquisa foram convidados todos os alunos desta etapa de escolaridade das duas escolas onde os dados foram coletados. Os dados foram coletados em cinco turmas, com uma média de 35 alunos cada. Como critérios de inclusão foram considerados: (a) a devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, com a autorização do responsável e dos Termos de Assentimento; (b) o preenchimento válido das respostas aos instrumentos utilizados como medidas de pré e pós-teste, a saber: *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) e Questionário de Educação a Carreira (QEC), descritos na subseção instrumentos; e (c) a participação nas sessões do programa.

Na fase pré-teste da pesquisa, 165 alunos responderam ao SENNA (amostra potencial), sendo 92 (55,8%) moças e 73 (44,2%) rapazes e 163 alunos ao QEC, sendo 86 (47,2%) moças e 77 (52,8%). Para verificar a eficácia da intervenção, foram considerados somente os alunos que responderam aos dois instrumentos, nas sessões de pré-teste e pós-

teste. Desta forma, constituíram a amostra final deste estudo, 116 alunos, sendo 60 (51,7%) do sexo feminino e 56 (48,3%) do sexo masculino, 44 no grupo intervenção, 20 moças e 24 rapazes, com idades entre 14 e 17 anos ($M = 15,16$; $DP = 0,72$); e 72 no grupo controle, sendo 40 moças e 32 rapazes, com idades entre 14 e 17 anos ($M = 15,04$; $DP = 0,71$), provenientes de duas escolas públicas de ensino médio, sendo 79 alunos da Escola A (68,1%), 42 (53,2%) meninos e 37 (46,8%) meninas, com idade média de 15,14 anos ($DP = 0,74$) e 37 alunos (31,9%) da Escola B, 23 (62,2%) meninas e 14 (37,8%) rapazes, com idade média de 14,97 anos ($DP = 0,65$). Quanto ao nível socioeconômico verificou-se na amostra total que 21,9% dos alunos são pertencentes ao estrato A, 22,9% ao estrato B1, 33,3% ao estrato B2, 9,5% pertencem ao nível C1, 7,6% ao nível C2 e 4,8% da amostra constituem o nível D-E. A análise do nível socioeconômico por escola revela que a maior parte dos alunos se concentram no estrato B2, sendo, 40,5% da Escola B e 29,4% na Escola A. Os estratos socioeconômicos que concentram menor número de alunos na Escola A é D-E com 1,5% de alunos, e o estrato C1 da Escola B, com 8,1% de alunos. Os resultados sociodemográficos da amostra final são sumarizados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4

Caracterização da amostra por escola em função do sexo e do nível socioeconômico

Variáveis	Escolas (N = 116)	
	Escola A (n = 79)	Escola B (n = 37)
Sexo	F (F%)	F (F%)
Masculino	42 (53,2%)	14 (37,8%)
Feminino	37 (46,8%)	23 (62,2%)
Total	79 (100%)	37 (100%)
Nível socioeconômico		
A	18 (26,5%)	5 (13,5%)
B1	18 (26,5%)	6 (16,2%)
B2	20 (29,4%)	15 (40,5%)
C1	7 (10,3%)	3 (8,1%)
C2	4 (5,9%)	4 (10,8%)
D-E	1 (1,5%)	4 (10,8%)
Total	68 (100%)	37 (100%)

5.6 Instrumentos

5.6.1 Critério de Classificação Econômica Brasil.

Trata-se de um instrumento formulado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2015) para avaliar o poder de consumo de famílias em meio urbano, por meio da quantificação de itens do domicílio (aparelhos eletrodomésticos, banheiros, empregados mensalistas, automóveis/motos), do acesso a serviços públicos e do grau de instrução do chefe da família. O Critério foi respondido pelos estudantes e utilizado para classificar a amostra em níveis socioeconômicos. A versão utilizada nesta investigação encontra-se no Anexo C.

5.6.2 Ficha: O primeiro ano do ensino médio desta escola na perspectiva dos professores

Instrumento elaborado com a finalidade de obter informações sobre as características das séries de 1º ano do ensino médio de cada escola.

5.6.3 *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0).

Trata-se de um instrumento brasileiro, com versões para o ensino fundamental e médio, elaborado pela equipe de investigadores do Instituto Ayrton Senna (IAS). Esse instituto tem parceria com o Centro para Pesquisa e Inovação (CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala no contexto escolar, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação (Santos & Primi, 2014). As competências socioemocionais são um conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos relativamente estáveis, utilizados comumente como uma forma característica de resposta a determinados contextos e que podem ser classificadas em diferentes domínios.

No SENNA essas competências estão organizadas em seis dimensões (domínios de competências socioemocionais), sendo cinco baseadas no modelo *Big Five* ou *Five Factor Model* (John, Naumann, & Soto, 2008), a saber: (a) Conscienciosidade, relativo a atitudes de responsabilidade, persistência, resiliência, etc (17 itens; ex: Sou um(a) aluno(a) que se esforça); (b) Abertura a Novas Experiências; referente à criatividade, curiosidade, etc (17 itens, ex: Tenho ideias novas e originais); (c) Amabilidade, que inclui comportamentos de cooperação (15 itens; ex: Sou amável e legal com quase todo mundo); (d) Estabilidade

Emocional, que se refere a capacidade de autocontrole, entre outras (14 itens; ex: Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse); e (e) Extroversão, que se refere a comportamentos de sociabilidade (14 itens; ex: Sou cheio(a) de energia). A sexta dimensão foi inserida pelos autores do SENNA 1.0. Trata-se do *Lócus* de Controle, que se refere à maneira como o indivíduo atribui seu desempenho – interno ou externo (15 itens, ex: Acredito que posso mudar o que acontecerá comigo amanhã pelo que faço hoje) (Santos & Primi, 2014). Vale salientar, que para este estudo foram utilizadas apenas as dimensões referentes ao *BIG FIVE*.

O instrumento apresenta duas partes, a primeira formada por um conjunto de vinhetas-âncoras referentes as dimensões do *Big Five* e a segunda por 92 itens, na versão para o ensino médio, ambas avaliadas por meio de uma escala do tipo *likert* de cinco pontos. Essas dimensões apresentam polos positivos e negativos. Nesta investigação, as dimensões foram avaliadas no sentido de seus polos positivos, conforme as denominações supracitadas nas dimensões.

Esse instrumento foi elaborado a partir de itens de oito questionários que avaliam construtos socioemocionais e que apresentaram associação estatisticamente significativa com variáveis de sucesso e bem-estar (Santos, 2015¹). Para isso, inicialmente foi realizado um levantamento de instrumentos reconhecidos na literatura internacional que contemplaram o referido quesito. Foram selecionados, *a priori*, 113 instrumentos, destes 72 foram avaliados por uma equipe de psicólogos, psicometristas e especialistas em avaliação educacional e de impacto quanto ao poder preditivo, a factibilidade, a maleabilidade e as propriedades psicométricas. Incluíram-se nessa avaliação inventários de personalidade, questionário de habilidades sociais, de características externalizantes, internalizantes e de temperamento, de motivação e crenças, de interesses profissionais, dentre outros. Foram selecionados 10 instrumentos, os quais passaram por procedimentos de tradução e adaptação. Após estes procedimentos foram selecionados oito instrumentos para subsidiarem a construção do SENNA 1.0, a saber: Inventário dos Cinco Fatores (BFI), Inventário dos Cinco Fatores para Crianças (BFC), Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), Questionário de Autoeficácia para Crianças, Escala de Garra (Grift), Autoavaliações Nucleares (Core), Escala de Autoestima de Rosenberg e Escala de Locus de Controle de Norwick-Strickland.

Tais instrumentos passaram por um teste para verificação do tempo médio de respostas em uma sessão de 40 minutos, participaram dessa fase 228 alunos, do ensino fundamental e

¹ Comunicação oral realizada em 26/06/15 por Daniel Santos, na conferência intitulada "Características de personalidade e desempenho escolar", no âmbito do Programa de Pós-graduação em Psicologia.

médio. Após esta etapa, definiu-se a adoção do modelo de personalidade *Big Five* para a estruturação do conjunto de itens. Essa decisão foi tomada tendo em vista que alguns autores consideram que as medidas selecionadas, *a priori*, podem ser compreendidas como facetas dos cinco grande fatores e que habilidades não cognitivas relevantes para educação podem ser organizadas a partir desse modelo, mantendo sua representatividade (Kyllonen, Lipnevich, Burrus & Roberts, 2008). Essa proposta foi endossada no encontro do *Education and Social Progress – Longitudinal Study of Skill Dynamics*, que reuniu especialistas em instrumentos para avaliação de competências e habilidades, promovido pela OCDE nos Estados Unidos. A análise fatorial exploratória das escalas e dos itens permitiu verificar a adequação do modelo *Big Five* na interpretação das dimensões e na identificação de itens que pudessem compor o instrumento. A análise da consistência interna das escalas se mostrou adequada, com todos os valores maiores que 0,70: Conscienciosidade ($\alpha = 0,88$), Extroversão ($\alpha = 0,79$), Estabilidade Emocional ($\alpha = 0,82$), *Lócus* de Controle ($\alpha = 0,77$), Amabilidade ($\alpha = 0,76$) e Abertura a Novas Experiências ($\alpha = 0,80$).

O estudo de validação do SENNA1.0 em larga escala foi realizado com uma amostra de 25.000 alunos, do 5º ano do ensino fundamental e do 1º e 3º ano do ensino médio, de ambos os sexos, da rede pública estadual do Rio de Janeiro, provenientes de 431 escolas, de 79 cidades. A análise fatorial confirmatória dos itens mostrou que a estrutura dos 92 itens em seis fatores foi recuperada e que os índices de consistência interna foram superiores aos encontrados no estudo de construção do instrumento na maioria das dimensões, com exceção da dimensão Abertura a Novas Experiências (Conscienciosidade: $\alpha = 0,91$; Extroversão: $\alpha = 0,83$; Estabilidade Emocional: $\alpha = 0,89$; *Lócus* de Controle: $\alpha = 0,75$; Amabilidade: $\alpha = 0,81$ e Abertura a Novas Experiências: $\alpha = 0,78$). A análise de invariância, por meio do método de modelagem exploratória com equações estruturais (ESEM) para múltiplos grupos, foi realizada para verificar se o instrumento mensura os mesmos fatores para as diferentes séries da mesma maneira, os resultados mostraram que o modelo apresenta uma invariância parcial para o instrumento. Por fim, a calibragem de itens de acordo com a Teoria de Resposta ao Item mostrou um bom ajuste para o modelo, confirmando juntamente com as análises anteriores que o SENNA1.0 é equivalente para as distintas séries, no que tange as propriedades psicométricas.

Dentre os estudos realizados com o SENNA1.0., o estudo de Primi, Santos, John e De Fruyt (2016) relata a construção da Escala, a partir de oito instrumentos que mensuram atributos pessoais em crianças em uma amostra de 3.023 estudantes e o estudo de aplicação da medida em uma amostra de 24.605 estudantes cariocas. Os autores encontraram no primeiro

estudo uma estrutura de seis fatores semelhantes as dimensões do *BIG FIVE* e um fator de *locus* de controle negativo, no segundo estudo foi verificado uma estrutura replicável e uma invariância de mensuração entre os diferentes níveis escolares.

O estudo de Primi, Zanon, Santos, De Fruyt e John (2016), teve por objetivo comparar escores tradicionais de autorrelato de atributos socioemocionais com escores corrigidos por vinhetas, mensurados por meio do SENNA 1.0, em relação a consistência interna, validade discriminante e validade de critério em uma amostra de 8582 adolescentes do 12º ano. Os principais resultados mostraram que os escores corrigidos pelo conjunto de vinhetas aumentaram a confiabilidade das escalas Conscienciosidade e Abertura a Novas Experiências, e que a validade discriminante e de critério aumentaram quando cada escala foi corrigida utilizando seu próprio conjunto de vinhetas.

O estudo de Valdívia (2016) também teve por objetivo avaliar a validade de construto e a validade convergente do SENNA, segunda versão, e da Escala Reduzida de Cinco Grandes Fatores de Personalidade (ER5FP) em 634 estudantes ensino médio do Distrito Federal e verificar que estrutura do SENNA mostra melhor adequação aos dados: (1) um modelo de 5 fatores e 52 itens; (2) um modelo de 6 fatores e 83 itens; (3) um modelo de 6 fatores e 65 itens. Os resultados mostraram que uma estrutura de 6 fatores explicou 42,7% da variância, a fidedignidade dos escores fatoriais variaram entre 0,66 e 0,89. Também foi verificado que o modelo de 5 fatores mostrou o melhor ajuste aos dados. A autora verificou que existem diferenças entre homens e mulheres em relação ao Neuroticismo, Conscienciosidade e Amabilidade a favor das mulheres e em relação a Abertura a Novas Experiências e Locus de Controle a favor dos homens.

Por sua vez, o estudo de De Fruyt, Primi, John e Santos (2016) teve por objetivo verificar se existem diferenças de sexo e idade em uma amostras de 3022 adolescentes brasileiros de Sertãozinho de 9 a 12 anos e em uma amostra de 20,666 adolescentes do Rio de Janeiro, com idades entre 10 a 11 anos e de 15 a 18 anos. Os principais resultados na amostra de Sertãozinho apresentaram efeitos da idade e do sexo na Conscienciosidade, no Neuroticismo, na Abertura a Novas Experiências e, efeitos do sexo para a Amabilidade e efeitos da idade para a Abertura a Novas Experiências. Na amostra do Rio de Janeiro os autores verificaram diferenças de idade e gênero na Conscienciosidade, na Amabilidade, no Neuroticismo, efeitos da idade e da interação na Abertura a novas Experiências e efeitos da idade, do sexo e da interação na extroversão.

Vale salientar, que a utilização deste instrumento, neste estudo, se justifica pela propriedades psicométricas satisfatórias e pelo fato de suas dimensões contemplarem

competências essenciais para o mundo do trabalho (Carvalho & Santos, 2016). Este instrumento foi utilizado para avaliação pré e pós-teste das competências socioemocionais. A seguir, descreve-se o instrumento utilizado para a mensuração das competências de carreira.

5.6.4 Questionário de Educação à Carreira (QEC).

Desenvolvido por Dupont e Gingras (1990) no Canadá, o instrumento foi validado para o contexto brasileiro por Balbinotti e Tétreau (2006). O QEC avalia necessidades de Educação para a Carreira compreendidas em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores além da, maturidade vocacional de alunos do ensino médio, podendo também, ser utilizado para avaliação de Programas de Educação para a Carreira. O QEC foi construído com o intuito de preencher a lacuna na avaliação de elementos intrínsecos ao conceito de Educação para a Carreira, visto que os instrumentos que mensuram a maturidade vocacional não abrangem alguns conhecimentos, atitudes e habilidades pontuais ao conceito como, por exemplo, crenças relativas ao trabalho e pesquisa e conservação de emprego (Balbinotti & Tétreau, 2006). O questionário foi elaborado com base na concepção de Educação para a Carreira proposta por Hoyt (1975) e no conceito de maturidade vocacional baseado na Teoria Desenvolvimentista de Super, Savickas e Super (1996).

A versão utilizada nesta investigação foi adaptada por Aguillera (2013) (Anexo B) com jovens aprendizes e contém 96 itens, distribuídos em duas escalas que comportam sete dimensões. A primeira escala, denominada Sentido e Importância do Trabalho (22 itens: 1 ao 22) é unidimensional e a segunda, denominada Preparação a Carreira inclui seis subescalas: (a) Passos Realizados (13 itens: 23 ao 35), (b) Aspectos Considerados (17 itens: 36 ao 52), (c) Profissão Preferida (9 itens: 53 ao 61) e (d) Pesquisa de Emprego (11 itens: 62 ao 72) que compõem as tarefas de Planificação de Carreira; as duas últimas subescalas, (e) Pessoas e Fontes Consultadas (11 itens: 73 ao 83) e (f) Atividades Realizadas (13 itens: 84 ao 96) se referem as tarefas de Exploração de Carreira. A mensuração dos dados é realizada por meio de uma escala do tipo *likert* de quatro pontos, que varia conforme a dimensão de “*completamente em desacordo*” a “*completamente de acordo*”; de “*nunca*” a “*frequentemente*”; de “*conheço pouquíssimo*” a “*conheço muitíssimo*” e de “*pouquíssimo*” a “*muitíssimo*”, o que permite a obtenção de um escore para cada dimensão.

O estudo de validade da versão brasileira realizado por Balbinotti e Tétreau (2006) no Rio Grande do Sul, contou com a participação de 890 estudantes do ensino médio, de ambos

os sexos, com idades entre 14 e 18 anos, provenientes de escolas públicas e particulares. Os resultados mostraram que o instrumento possui boas propriedades psicométricas, com achados semelhantes nas versões canadense (Coallier, 1992; Coallier, Diop & Dupont, 1995; Dupont & Gingras, 1990, 1991a, 1991b; Dupont, Gingras & Marceau, 1991, 1992) e espanhola (González, 1992). Na versão adaptada por Aguillera (2013), com amostra de jovens aprendizes (N = 470) do interior de São Paulo, também foram verificadas evidências de validade satisfatória com o *Alfa de Cronbach* igual a 0,95. No estudo de Aguillera (2013), a distribuição dos resultados pela média nas escalas do QEC mostrou uma variação de 26,66 a 77,38 (Sentido e Importância do Trabalho M = 77,38; Passos Efetuados M = 44,02; Aspectos Considerados M = 50,52; Profissão Preferida M = 26,63; Pesquisa e Conservação de Emprego M = 32,46; Pessoas e Fontes Consultadas M = 28,88 e Atividades Realizadas M = 33,03).

Além dos estudos de validade, outros estudos foram realizados com o QEC. No estudo de Fracalozzi (2014), a comparação entre os sexos, tipos de escolas e nível socioeconômico em uma amostra de adolescentes brasileiros do interior de São Paulo, não apontou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do QEC. A média dos alunos do ensino médio regular nas dimensões do QEC variou de (26,26 a 75,12): Sentido e Importância do Trabalho M = 75,12; Passos Efetuados M = 43,35; Aspectos Considerados M = 48,80; Profissão Preferida M = 26,26; Pesquisa e Conservação de Emprego M = 30; Pessoas e Fontes Consultadas M = 27,38 e Atividades Realizadas M = 30,35).

Apesar de não haver normas para a utilização do instrumento com a população brasileira, seu uso se justifica devido as suas propriedades psicométricas satisfatórias nas diferentes versões do instrumento e a ausência de outros no contexto brasileiro que avalie elementos específicos ao conceito de Educação para a Carreira como, por exemplo, as crenças em relação ao trabalho e a pesquisa e conservação de emprego (Balbinotti & Tétréau, 2006). O QEC foi utilizado para avaliação pré e pós-teste das competências para o desenvolvimento de carreira.

5.6.5 Ficha de avaliação da intervenção na perspectiva dos alunos.

Instrumento elaborado com a finalidade de obter informações acerca da qualidade da intervenção realizada e da qualidade da participação dos alunos no processo (Apêndice A).

5.6.6 Transcrições

As transcrições dos áudios das sessões, constituíram o *corpus* de dados qualitativos. Tais registros subsidiam a análise qualitativa possibilitando diálogo e interpretações sobre a intervenção, a participação e envolvimento dos alunos nas atividades.

5.6.7 Descrição do EDU-CAR (parte suprimida desta versão)

5.7. Procedimentos para a pesquisa

A *priori*, foi realizada uma reunião com as equipes de coordenação pedagógica das escolas para solicitar a autorização para obtenção de dados junto aos alunos. Durante a reunião foram esclarecidos os objetivos do estudo e entregue a cada uma das escolas uma cópia do projeto e uma carta convite (Apêndice B) para a participação na investigação. As direções das escolas concederam as autorizações necessárias para a realização da investigação.

Também foram realizadas reuniões com os professores das escolas para a apresentação da equipe de pesquisadores, do projeto de pesquisa, bem como, dos temas abordados na pesquisa-ação: competências socioemocionais e de carreira. Em uma das escolas a reunião foi realizada durante a *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo* (HTPC), contava com quase todos os docentes e a coordenadora pedagógica. Ao final da reunião, foi solicitado à pesquisadora um resumo sobre competências socioemocionais para ser afixado no painel da sala dos professores. Na outra instituição foi disponibilizado o horário de recreio para a reunião, somente alguns professores estavam presentes, pois muitos ministravam aulas em outras instituições e não puderam participar. Salienta-se que, além da versão impressa do projeto de pesquisa entregue para a coordenação de ambas as escolas, foi entregue um resumo da investigação aos docentes.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizada uma visita a todas as turmas do 1º ano do ensino médio das duas escolas, com o propósito de explicar aos alunos os objetivos da pesquisa, o sigilo sobre as informações coletadas, a voluntariedade e não remuneração para a participação no programa de intervenção, da gravação das sessões e a possibilidade de desistência, bem como o caráter das atividades desenvolvidas. Nesse encontro também foram distribuídos aos alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) para a autorização dos pais/responsáveis (Apêndice C), de Assentimento dos alunos (Apêndice D) e a autorização para a inclusão das informações obtidas no banco de dados (Apêndice E). Foram necessárias várias idas às escolas para recolha dos termos, antes de iniciar a intervenção. As turmas foram designadas aos grupos, intervenção e controle, em função do

interesse das escolas.

As escolas foram novamente contatadas para o planejamento de datas e horários para a realização da intervenção. Na escola A, as datas foram agendadas semanalmente, em horários de aulas em função da disponibilidade da escola, de modo a não prejudicar o rendimento

acadêmico dos alunos, o que exigiu grande flexibilidade da equipe de investigação. Na escola B, a realização da intervenção se deu em horário fixo na grade, por definição da escola, também de modo a não prejudicar o rendimento acadêmico dos alunos.

A etapa pré-teste da coleta de dados foi realizada por uma equipe, previamente treinada para a aplicação dos instrumentos, formada por três psicólogas (a doutoranda e duas mestrandas), e também por quatro alunas do curso de graduação, auxiliares no processo de intervenção em atividades de iniciação científica, bolsistas do Programa Unificado de Bolsas de Estudos (PUB) da Universidade de São Paulo, com projetos associados a esta investigação, sendo duas do curso de Psicologia e duas do curso de Pedagogia, com a participação em função da disponibilidade de horário. A aplicação do pós-teste, assim como as intervenções foram realizadas pela psicóloga doutoranda autora deste estudo, Mestre em Ciências Área de concentração: Psicologia, linha de pesquisa: Orientação Profissional, Desenvolvimento e Educação para Carreira pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), com auxílio das quatro alunas de graduação, conforme disponibilidade. Salienta-se que a pesquisadora possui experiência em trabalhos com grupos nesta área, realizados no Serviço de Orientação Profissional da FFCLRP/USP e que realizou um piloto com alunos do segundo ano do ensino médio de uma das escolas participantes, com a finalidade de verificar a adequação das técnicas e das atividades inicialmente elecandas para a intervenção. Assinala-se que os dados do estudo piloto não constituíram objeto de análise da presente investigação.

A intervenção, objeto deste estudo, foi realizada no segundo semestre de 2015, no período de setembro a dezembro. É importante salientar, que devido ao recesso de duas semanas, concedido pelo Governo do Estado de São Paulo, houve redução no número de sessões do programa, notadamente, no módulo de competências de carreira. Cogitou-se em dar continuidade a intervenção para o desenvolvimento de competências de carreira, no primeiro semestre do ano seguinte, no entanto, uma das escolas na qual o programa estava sendo implementado estava na lista de escolas que passariam pela reorganização escolar proposta pelo Governo do Estado que previa, a partir de fevereiro de 2016, o funcionamento de escolas em função de um ciclo único de ensino. Dessa forma, uma das escolas não teria mais o ensino médio a partir de 2016, sendo seus alunos realocados para distintas redes de ensino. Portanto, optou-se por reduzir o número de sessões do módulo de competências de carreira e finalizar a intervenção nas duas escolas ainda em 2015.

Sendo assim, para dar início ao trabalho, os instrumentos, SENNA e QEC, foram aplicados nas diferentes turmas para a avaliação pré-teste. Após a aplicação, deu-se início à

intervenção. Inicialmente foi trabalhado o módulo de competências socioemocionais (6 sessões) e, posteriormente, o módulo de competências de carreira (4 sessões). Ao final da intervenção foi realizada a avaliação pós-teste. Pontua-se que tanto os alunos do grupo intervenção, quanto os alunos do grupo controle responderam ao *Critério de Classificação Econômica Brasil*, ao SENNA e ao QEC. Além de responderem ao SENNA e ao QEC, os alunos do grupo de intervenção responderam à Ficha de Avaliação do Programa. E, com o objetivo de caracterizar cada turma, foi solicitado aos professores das turmas participantes do estudo, em ambas as escolas, que narrassem sobre o tema: *O primeiro ano do ensino médio desta escola na perspectiva dos professores*. O fluxograma de processo apresentado, a seguir, mostra as etapas desta pesquisa.

Figura 2 - Fluxograma das etapas da pesquisa-ação

5.8 Procedimentos de análise dos dados

Esta investigação foi desenvolvida com análises quantitativas e qualitativas. As análises quantitativas, referentes à avaliação dos resultados da intervenção do módulo das competências socioemocionais e de carreira, foram realizadas por meio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0, no qual foram feitos tratamentos estatísticos descritivos e inferenciais. Sendo assim, a princípio, os dados coletados foram transcritos e codificados em uma planilha do *Microsoft Office Excel*, versão 2003. Posteriormente, para as análises inferenciais os dados foram importados para o programa estatístico SPSS.

Com a finalidade de alcançar uma percepção mais fina sobre os resultados do processo de intervenção, as análises quantitativas dos dados foram realizadas em função dos subgrupos amostrais, constituídos pelos grupos de intervenção (GIA e GIB) e de comparação (GCA1, GCA2, GCB) das duas escolas nas quais a investigação foi realizada. E, também, em função da amostra total do estudo, constituída por um grupo intervenção (GI) e um grupo comparação (GC). Anteriormente, à análise de dados foi realizada a verificação da precisão da entrada dos dados na base e a sua distribuição. Salienta-se que os casos omissos foram identificados por meio do *Missing Value Analysis* como proposto por Tabachinich e Fidell (2007) e tratados por meio de sua substituição pela média da série. A distribuição dos dados nos subgrupos e na amostra total foi verificada por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov*, que indicou a normalidade da distribuição.

A descrição das competências socioemocionais em função das dimensões do SENNA e das competências de carreira em função das dimensões do QEC, tanto nos subgrupos quanto na amostra total, foram realizadas por meio da Média, Desvio-padrão e Quartis. A verificação da eficácia do programa proposto foi realizada, tanto nos subgrupos quanto na amostra total por meio do teste *t* de *Student* para amostras independentes, para verificar possíveis diferenças entre grupos e, por meio do teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, para verificar possíveis diferenças intragrupos, adotando-se o nível de significância igual ou menor a 0,05. A magnitude das diferenças entre as médias na comparação intergrupos no pós-teste da amostra total foi calculada pelo *d* de Cohen, que pode ser classificado como pequeno, quando *d* é menor que 0,2, médio quando *d* está entre 0,2 e 0,5; elevado quando *d* está entre 0,5 e 1,0 e muito elevado quando *d* está acima de 1,0 (Marôco, 2011).

Tendo em vista que o conhecimento prévio das medidas utilizadas como pré e pós-teste pode alterar os resultados do programa, para verificar se o conhecimento das medidas

para a mensuração das competências socioemocionais (SENNA) e para a mensuração das competências de carreira (QEC) tiveram efeito nos resultados do pós-teste da amostra total destas competências foram realizadas análises de covariância (ANCOVAS). Salienta-se que a realização da ANCOVA requer o cumprimento dos seguintes pressupostos: (a) ausência de casos omissos, (b) normalidade de distribuição da variável dependente pelos grupos definidos pela variável independente e normalidade da variável dependente pela covariável; (c) homogeneidade das variâncias; (d) covariável tem de apresentar um efeito forte na variável dependente; (e) homogeneidade da regressão; (f) a covariável não pode ser influenciada pela variável independente. Sendo assim, a princípio apresenta-se os pressupostos para a realização das ANCOVAS para os dados das competências socioemocionais, avaliadas por meio do SENNA e na sequência são apresentados os referidos procedimentos para as competências de carreira, avaliadas por meio do QEC.

Vale destacar, que nesta investigação optou-se por realizar uma ANCOVA para cada uma das cinco variáveis do SENNA nos resultados do pós-teste da amostra total (pós-conscienciosidade, pós-extroversão, pós-estabilidade emocional, pós-amabilidade e pós-abertura a novas experiências) tendo a respectiva variável no pré-teste (pré-conscienciosidade, pré-extroversão, pré-estabilidade emocional, pré-amabilidade e pré-abertura a novas experiências) como covariável.

A verificação dos casos omissos como relatada anteriormente, foi realizada por meio do *Missing Value Analysis* e o tratamento por meio da substituição do caso omissos pela média da série. O pressuposto de normalidade de distribuição da variável dependente pelos grupos definidos pela variável independente foi verificado pelos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* mostrando-se cumprido para todas as variáveis ($p > 0,05$). A distribuição da variável dependente pela covariável também seguiu uma tendência de normalidade ($p > 0,05$). A verificação da homogeneidade das variâncias foi realizada por meio do teste de Levene e também se mostrou cumprida (pós-conscienciosidade $p = 0,73$; pós-extroversão $p = 0,39$; pós-estabilidade emocional $p = 0,92$; pós-amabilidade $p = 0,72$; pós-abertura a novas experiências $p = 0,45$).

Para verificar se a covariável apresentou um efeito forte na variável dependente foi utilizado o método estatístico, o qual indicou existir um efeito estatisticamente significativo da pré-conscienciosidade na pós-conscienciosidade: $F(1,112) = 146,36$, $p < 0,001$; efeito estatisticamente significativo da pré-extroversão na pós-extroversão: $F(1,112) = 108,23$, $p < 0,001$; efeito estatisticamente significativo da pré-estabilidade emocional na pós-estabilidade emocional: $F(1,112) = 59,71$, $p < 0,001$; efeito estatisticamente significativo da

pré-amabilidade na pós-amabilidade: $F(1,112) = 69,23$, $p < 0,001$; efeito estatisticamente significativo da pré-abertura a novas experiências na pós-abertura a novas experiências: $F(1,112) = 84,17$, $p < 0,001$.

O pressuposto de homogeneidade da regressão verificado pela similaridade do efeito linear da covariável na variável dependente foi realizado pelo método estatístico indicando não existir um efeito da interação da covariável pré-conscienciosidade no grupo, ($F(1,112) = 2,10$, $p = 0,15$); da covariável pré-estabilidade emocional no grupo ($F(1,112) = 0,024$, $p = 0,88$); da covariável pré-amabilidade no grupo ($F(1,112) = 1,85$, $p = 0,18$) e pré-abertura a novas experiências no grupo ($F(1,112) = 2,22$, $p = 0,14$), a exceção se deu para a covariável pré-extroversão no grupo ($F(1,112) = 4,15$, $p = 0,045$), na qual houve um efeito significativo da interação da covariável na variável independente. Salienta-se que o pressuposto da covariável não poder ser influenciada pela variável independente encontrou-se cumprido devido a cuidados metodológicos por parte da investigadora. Sendo assim, foi realizada a ANCOVA para todas as dimensões do SENNA, à exceção da extroversão.

Em relação as competências de carreira optou-se também, por realizar uma ANCOVA para cada uma das sete variáveis do QEC no pós-teste da amostra total (pós-sentido e importância do trabalho, pós-passos realizados para a escolha, pós-aspectos considerados para a escolha, pós-profissão preferida e pós-pesquisa de emprego, pós-pessoas e fontes consultadas e pós-atividades realizadas) tendo a respectiva variável no pré-teste (pré-sentido e importância do trabalho, pré-passos realizados para a escolha, pré-aspectos considerados para a escolha, pré-profissão preferida e pré-pesquisa de emprego, pré-pessoas e fontes consultadas e pré-atividades realizadas) como covariável. Ressalta-se que para tanto, primeiramente foram verificados os pressupostos para realização de ancovas, descritos anteriormente. Os resultados da verificação de cada pressuposto é apresentado a seguir.

Sendo assim, a investigação dos casos omissos na base de dados do Questionário de Educação a Carreira foi realizada por meio do *Missing Value Analysis*, o tratamento por sua vez, foi feito por meio da substituição do caso omissos pela média da série. A análise da distribuição amostral da variável dependente pelos grupos definidos pela variável independente foi realizada por meio dos valores de Simetria e Curtose, os quais apontaram uma tendência a normalidade, de acordo com os critérios propostos por Kline (conforme citado por Marôco, 2011), segundo os quais, somente valores de simetria acima de 3 e curtose univariada e multivariada acima de 7-10 indicam violação séria do pressuposto da normalidade. O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi verificado pelo teste de Levene e mostrou-se cumprido para quase todas as variáveis (pós-passos realizados para a

escolha $p = 0,55$; pós-aspectos considerados para a escolha $p = 0,18$; pós-profissão preferida $p = 0,38$; pós-pesquisa de emprego $p = 0,12$; pós-pessoas e fontes consultadas $p = 0,87$ e pós-atividades realizadas $p = 0,92$), a exceção se deu em relação a dimensão pós-sentido e importância do trabalho $p = 0,009$.

O método estatístico indicou existir um efeito forte da covariável na variável dependente para todas as variáveis, sendo assim, verificou-se um efeito estatisticamente significativo da covariável pré-sentido e importância do trabalho na variável dependente pós-sentido e importância do trabalho: $F(1,113) = 33,77$, $p < .001$; um efeito estatisticamente significativo do pré-passos realizados para a escolha no pós-passos realizados para a escolha: $F(1,113) = 47,00$, $p < 0,001$; um efeito estatisticamente significativo do pré-aspectos considerados para a escolha no pós-aspectos considerados para a escolha: $F(1,113) = 63,03$, $p < 0,001$; um efeito estatisticamente significativo da pré-profissão preferida na pós-profissão preferida: $F(1,113) = 55,56$, $p < 0,001$; um efeito estatisticamente significativo da pré-pesquisa de emprego na pós-pesquisa de emprego: $F(1,113) = 127,37$, $p < 0,001$; um efeito estatisticamente significativo da pré-pessoas e fontes consultadas na pós-pessoas e fontes consultadas: $F(1,113) = 67,94$, $p < 0,001$ e um efeito estatisticamente significativo da pré-atividades realizadas na pós-atividades realizadas: $F(1,113) = 44,19$, $p < 0,001$.

A verificação da homogeneidade de regressão foi realizada pelo método estatístico o qual indicou não existir um efeito da interação da covariável pré-sentido e importância do trabalho no grupo ($F(1,112) = 0,732$, $p = 0,394$); da covariável pré-passos realizados para a escolha no grupo ($F(1,112) = 0,034$, $p = 0,853$); da covariável pré-aspectos considerados para a escolha no grupo ($F(1,112) = 1,583$, $p = 0,211$); da covariável pré-profissão preferida no grupo ($F(1,112) = 0,777$, $p = 0,380$); da covariável pré-pesquisa de emprego no grupo ($F(1,112) = 0,505$, $p = 0,479$) e da covariável pré-pessoas e fontes consultadas no grupo ($F(1,112) = 0,336$; $p = 0,563$), a exceção foi a em relação a covariável pré-atividades realizadas a qual o método estatístico indicou existir um efeito da interação desta covariável com o grupo ($F(1,112) = 0,720$; $p = 0,008$). Salienta-se que covariável não foi influenciada pela variável independente devido a cuidados metodológicos tomados por parte da investigadora. Sendo assim, apresenta-se os resultados da ANCOVA para todas as dimensões do QEC com exceção do Sentido e Importância do Trabalho e das Atividades Realizadas.

A Ficha da Avaliação da Intervenção na Perspectiva dos Alunos, que inclui questões sobre a qualidade das atividades desenvolvidas e sobre a qualidade da participação dos alunos no programa, foi avaliada por meio de estatística descritiva como a frequência absoluta e porcentagem. Para a avaliação do processo da intervenção, foram utilizados os dados obtidos

por meio dos registros de áudio, os quais foram transcritos e analisados por meio de procedimentos qualitativos. A análise do conteúdo, realizada neste estudo, baseia-se em Bardin (1977). De acordo com a referida autora a análise de conteúdo é feita por meio de um conjunto de técnicas que viabilizam a sistematização do conteúdo possibilitando a obtenção de indicadores que podem ser ou não quantificáveis e que permitem a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção dos conteúdos analisados.

Sendo assim, os registros de 20 sessões (da 2ª à 11ª sessão) constituem o *corpus* de análise (qualitativa) deste estudo, 10 de cada grupo. Cumpre esclarecer que a primeira sessão do Grupo de intervenção da Escola A, *Apresentação do Grupo e Estabelecimento de Regras*, não foi transcrita devido a problemas na compreensão do áudio. Por esse motivo também não foi analisada a primeira sessão do Grupo B. Não foram transcritas e analisadas as sessões de Despedida dos dois Grupos de Intervenção (A e B) em decorrência da natureza das atividades de encerramento, que consistiu na *Leitura da carta ao Grupo*. Constituído o *corpus* de estudo, inicialmente realizou-se a pré-análise do material por meio da leitura flutuante das sessões, que permitiu a elaboração de possíveis objetivos e de indicadores para interpretação dos dados. Sendo assim, buscou-se analisar as estratégias de comunicação que fluíram na intervenção de ajuda. Quais foram as estratégias utilizadas pela psicóloga durante o processo? Quais sinais indicaram a aderência da participação dos alunos nas sessões?

Na sequência, iniciou-se a fase de exploração do material, na qual foi realizada a codificação de todo o material transcrito, por meio do recorte, com a escolha das unidades de contexto e de registro. A unidade de contexto considerada foram as falas dos alunos e da psicóloga nas sessões e a unidade de registro foram as ideias enquanto unidade de significado. Na sequência, escolheu-se a frequência de resposta como regra de enumeração, atribuindo-se desta forma, importância à unidade de registro de acordo com o seu número de aparecimentos. Para o tratamento dos dados foi escolhida a classificação e agregação das unidades de registro em categorias, descritas na seção a seguir.

Desta forma, salienta-se que os alunos foram identificados pela letra A e um número, a psicóloga pela letra P. As sessões de intervenção foram identificadas pela letra S e um número de dois a 11, seguidos pela letra do grupo, A ou B (exemplo a sessão 2 do grupo de intervenção A é codificada como S2A). Sendo assim a unidade de registro “As vezes a visão da pessoa é uma e a gente vê diferente dela” (S4A_A_56) corresponde a 56ª ideia expressa por um aluno do grupo A, na sessão 4.

Foram identificadas 2559 unidades de contexto, 2579 unidades de registro e 19 categorias de significado. O sistema de categorização, foi realizada de modo a reorganizar as

unidades de registro (ideias), sendo assim, as unidades de registro identificadas com elementos comuns foram agrupadas na mesma categoria de sentido. Há de se destacar, que foram criadas categorias, mutuamente exclusivas de registro, inspiradas em sistemas de categorias de comportamentos de psicólogos e de clientes, conforme revisão da literatura apresentada em Zamignani (2007).

A codificação dos dados foi realizada manualmente pela pesquisadora da presente investigação. Participaram da fase de codificação de dados, colaborando com a investigadora, duas psicólogas: uma Doutora em Psicologia na área de Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira, com experiência em análises qualitativas e a outra Mestranda em Psicologia também na área da Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira, além da orientadora desta investigação. Foi fornecido a grelha de codificação elaborada pela autora do estudo para as juízas, na qual constava as categorias originadas dos dados. As juízas codificaram individualmente e a seguir foi verificada a concordância e a busca do consenso nas discordâncias. Há que salientar, que as notas de campo tomadas durante o processo de intervenção não entraram na análise de conteúdo realizada. Elas tiveram a finalidade de auxiliar no desenvolvimento da intervenção durante o processo e compreensão dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO 6

RESULTADOS E DISCUSSÃO (parte suprimida desta versão)

CONCLUSÕES

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES

Este estudo objetivou elaborar e avaliar uma intervenção desenvolvida na área vocacional, com base nos moldes da Educação para a Carreira, que visou à promoção de competências socioemocionais e de carreira em uma amostra de estudantes do ensino médio. Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões deste estudo. A princípio, apresenta-se algumas considerações no que se refere ao enquadramento teórico e, a seguir, as principais conclusões acerca do estudo empírico. Na sequência, apresenta-se algumas limitações da investigação e considerações sobre as implicações práticas para o desenvolvimento da área, além de sugestões para futuras investigações.

Sendo assim, no que se refere à revisão da literatura da área socioemocional foi possível verificar que o conjunto de características incluídas no roll de atributos socioemocional é muito amplo e que as diferentes nomenclaturas e definições adotadas dificultam uma maior sistematização acerca dos conhecimentos da área, conforme já salientado por alguns autores. Verificou-se também, que muitos esforços têm sido realizados na elaboração de intervenções para a implementação e o desenvolvimento dessas competências, notadamente no contexto internacional. Observou-se que a maior parte dos programas realizados no contexto escolar internacional são conduzidos por professores e contam com a consultoria/apoio de psicólogos. Resultados promissores têm sido encontrados nos Estados Unidos e países da Europa, nos quais essas competências estão incluídas no currículo escolar e são trabalhadas de modo mais amplo, muitas vezes, com o apoio de todos os membros envolvidos na dinâmica escolar como, alunos, professores, psicólogos, pais, e gestores, além da comunidade.

No contexto brasileiro, a literatura da área ainda se concentra na produção de estudos associativos e de revisão da literatura. Verifica-se que ainda são raros os estudos que visam a elaboração e avaliação de programas para a implementação dessas competências de forma sistematizada, conforme exige o rigor científico. Nesse sentido, reforça-se a importância da avaliação da intervenção para a verificação da eficácia do processo e dos resultados das ações realizadas, de modo a disseminar boas práticas e produzir dados confiáveis para fomentar o

desenvolvimento de políticas públicas. Salienta-se, que parcerias que envolvem os governos, as escolas e as universidades, promovem resultados mais efetivos que ações desenvolvidas pontualmente. Sendo assim, sugere-se a realização de trabalhos em rede como forma de produzir programas adequados à realidade nacional e adaptados as especificidades locais das regiões brasileiras.

Em relação ao desenvolvimento de competências de carreira, a literatura tem apontado o modelo de Educação para a Carreira como o mais eficaz (Oliver & Spokane, 1998). Verifica-se no contexto internacional, que as ações pautadas nesse referencial já estão consolidadas em países da Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália, nos diferentes níveis educacionais. No Brasil, no entanto, esse modelo é recente e as produções da literatura encontram-se de modo incipiente, limitadas basicamente à teoria. Esse dado reforça o vasto potencial que esta área apresenta no Brasil, no que se refere a elaboração e a avaliação de programas vocacionais com o público das diferentes etapas da escolarização. Salienta-se ainda, que com a Reforma do Ensino Médio, que prevê a flexibilização do conteúdo das disciplinas e agrega valor ao ensino técnico, o aluno se deparará mais cedo com a questão da escolha, já direcionada para alguma área de formação. Essa reforma abre espaço para se pensar na necessidade do desenvolvimento vocacional ser um tema a ser abordado na escola, desde a tenra infância, norteado pelos princípios da Educação para a Carreira e inserido no currículo escolar como política pública.

A viabilização do projeto de lei que prevê a oferta de Orientação Profissional nas escolas brasileiras, pode ser um caminho para a concretização desta proposta. Sabe-se que as escolas americanas e de muitos países europeus contam com a presença integral do psicólogo em suas equipes, acompanhando os trabalhos realizados e dando suporte aos professores. Sendo assim, considera-se que inserção desse profissional de forma obrigatória no sistema de ensino, possa se constituir em uma mais valia à educação brasileira, notadamente para a realização de atividades de Orientação Profissional e Educação para a Carreira.

Quanto aos resultados da eficácia do programa, verificou-se um impacto positivo da intervenção nas competências de carreira, notadamente, no que se refere a busca por informações de carreira de diferentes fontes, como por exemplo, guias de profissões, busca on-line, além de busca de informações com diferentes pessoas e fontes, o que pode ser atribuído às atividades desenvolvidas na intervenção, como o fornecimento de informações por meio de palestra, jogos sobre profissões e consulta a guias.

Apesar da avaliação dos resultados socioemocionais, obtidos por meio do SENNA, não terem apresentado impactos tão positivos, assevera-se sobre a eficácia da intervenção a

partir dos resultados da análise qualitativa, que permitiram uma melhor compreensão da intervenção realizada e de seus resultados. Por meio dos dados qualitativos, verificou-se, que a participação na intervenção proporcionou aos alunos a oportunidade de maior interação entre eles. Há que salientar, que este era um dos objetivos da intervenção, promover a comunicação, o que foi alcançado. Verificou-se também, ganhos em termo do autoconhecimento, respeito ao próximo, do conhecimento de fontes de informação profissionais, e de fatores influenciadores no processo da escolha profissional. Por meio da análise das transcrições, observou-se que em quase todas as sessões em maior ou menor proporção, houve o alcance dos objetivos propostos, principalmente, no que se refere as reflexões acerca dos temas abordados. Durante as sessões foi possível verificar que a psicóloga ofereceu suporte aos alunos e propiciou momentos de reflexão, por meio de questões abertas e pedidos de *feedback* das atividades e das sessões realizadas. A psicóloga buscou adotar uma postura compreensiva mas ao mesmo tempo desafiante durante a intervenção, por meio de seus questionamentos estimulando a reflexão e a participação dos alunos nas sessões. Apesar da maior parte dos alunos se mostrarem participativos respondendo às atividades propostas e opinando nas discussões realizadas, verificou-se que a não participação muitas vezes decorreu em virtude da exposição e possibilidade de julgamento que aquele processo poderia trazer, salientando a necessidade de se trabalhar a comunicação nas intervenções, competência importante para o desenvolvimento de comportamentos assertivos na vida e na carreira.

Considera-se que este estudo contribui para a área da avaliação das intervenções em Educação para a Carreira, visto que esta ainda constitui-se em um tópico lacunar nos estudos vocacionais, notadamente, no contexto brasileiro e também, nos estudos sobre as competências socioemocionais. Há que se salientar, a relevância deste estudo ao inaugurar, no cenário brasileiro, na área da Orientação Profissional e de Carreira, uma linha de investigação que alia o desenvolvimento das competências socioemocionais ao desenvolvimento da carreira, mais especificamente no contexto da Educação para a Carreira. Outra contribuição do estudo, ainda que as atividades desenvolvidas tenham tido inspiração em técnicas da área, é a tentativa de elaboração de um programa, da raiz, para o aprimoramento e o desenvolvimento articulado das competências socioemocionais e de carreira. Considera-se ainda, que este estudo contribuiu para despertar nos alunos a necessidade de se pensar no desenvolvimento de projetos de carreira e nas relações e modos de ser na vida, temas cujos resultados foram mais visíveis, na síntese qualitativa das sessões de intervenção. Nesse

sentido, verifica-se a consonância dos resultados do programa aos propósitos do modelo de Educação para a Carreira, que busca proporcionar sentido aos conteúdos escolares e os objetivos profissionais, sociais e a dinâmica do mundo do trabalho.

Vale destacar, que alguns fatores podem ter limitado a eficácia do programa de competências socioemocionais e de carreira. No que se refere especificamente aos resultados socioemocionais, pondera-se que a eficácia do programa possa ter sido comprometida devido ao tempo de intervenção. Há que destacar, que as competências socioemocionais mensuradas nesta investigação por meio do SENNA, tem origem em medidas de personalidade. Sabe-se que a personalidade apesar de poder ser moldada por experiências tende a ser relativamente estável e, portanto, mais difícil de modificar, do que as competências cognitivas, sendo assim, infere-se que haveria necessidade de mais tempo para a modificação ou desenvolvimento das competências socioemocionais, ou que os efeitos possam ser verificados com maior tempo de intervenção. Considera-se que para um trabalho mais efetivo e duradouro seja necessário mais tempo e maior aprofundamento das competências trabalhadas, combinadas com outras ações da escola.

Por sua vez, a respeito das competências de carreira, apesar do módulo de Educação para a Carreira ter sido desenvolvido em quatro sessões, menos que as dedicadas às competências socioemocionais, pondera-se que o efeito positivo da intervenção na dimensão do QEC: Pessoas e Fontes de Consultadas, que é uma dimensão que inclui tarefas exploratórias objetivas, como por exemplo, a consulta a pessoas (pais, professores, colegas) e a ferramentas (internet, guias, vídeos), ou seja, tarefas de carácter cognitivo. Sendo assim, supõem-se que essas competências sejam mais maleáveis para modificação, uma vez, que o seu desenvolvimento não perpassa pelo campo afetivo/emocional. Nesse sentido, outro fator a ser considerado (ou questionado) é o número de sessões realizadas para se trabalhar cada competência, sobretudo as socioemocionais. Temas como o autocontrole, a responsabilidade e a abertura a novas experiências se mostraram demasiadamente complexos para serem trabalhados de forma breve, em contexto de sala de aula com turmas inteiras e que não estão acostumadas a refletir sobre questões da vida. Sendo assim, considera-se que para a aprendizagem socioemocional mais efetiva o programa deveria apresentar uma extensão maior para se trabalhar tais temáticas com tempo suficiente para que tais aprendizagens possam ser consolidadas e explicitadas nos resultados.

A análise dos resultados permite mais alguns destaques quanto a limitação do programa, como por exemplo, o tamanho da amostra dos grupos intervenção, muito superior no grupo controle e, a seleção da amostra por conveniência. O fato do aplicador do programa

ser agente externo ao contexto escolar, pode também ter comprometido a vinculação necessária para um melhor desenvolvimento/participação dos alunos nas atividades propostas, hipótese que poderia ser verificada por meio da aplicação do programa por professores. Dessa forma, sugere-se que este tipo de trabalho possa ser realizado durante o ano letivo escolar de modo integrado ao currículo e que se inicie desde as primeiras séries, conforme salienta a CASEL sobre a necessidade dessas ações serem desenvolvidas continuamente, ao longo do ciclo educacional, desde a pré-escola ao ensino médio. Considera-se também, que estas ações possam ser desenvolvidas por psicólogos escolares e/ou professores, devidamente treinados. Nesse sentido, uma alternativa estaria na formação de professores. Sabe-se que professores, com competências socioemocionais bem desenvolvidas, possuem influência no clima de sala de aula e colaboram para o desenvolvimento dessas competências e de competências acadêmicas em seus alunos (Jennings & Greenberg, 2009). No entanto, segundo Elias (2013) pouca atenção tem sido dada à formação desses profissionais para desenvolverem as competências socioemocionais dos alunos.

Ainda quanto a possíveis limitações do estudo, destaca-se dificuldades quanto às respostas aos instrumentos de avaliação utilizados. Observou-se durante a aplicação dos instrumentos que muitos alunos reclamaram da extensão das medidas, ademais os problemas de alfabetização da amostra podem ter dificultado a compreensão dos itens. Verificou-se em ambos os grupos de intervenção, que muitos alunos apresentavam dificuldades de escrita e leitura, notadamente, os alunos da Escola B apresentam baixo nível de adequabilidade de aprendizagem quanto a interpretação em português, conforme dados do QEdU (<http://www.qedu.org.br/escola>), e os alunos do GIA, apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado na caracterização das turmas pelos professores. Sendo assim, considera-se que instrumentos demasiadamente longos, como os utilizados, apesar de possuírem boas propriedades psicométricas podem ser uma variável limitadora para os resultados da intervenção.

Outro fator, pode estar na questão da desejabilidade social, inerentes às medidas de autorrelato, como as utilizadas no presente estudo. Nesse sentido, supõem-se que muitos alunos possam ter respondido às medidas a partir, de modo pouco reflexivo e de encontro ao esperado socialmente e que a participação na intervenção possa tê-los ajudado a alcançar uma percepção mais realista acerca de suas competências de vida e de carreira, influenciando deste modo, nos resultados encontrados. Ainda no que tange às medidas utilizadas, outro

ponto a ser considerado é a adequação dos instrumentos para a mensuração dos objetivos propostos.

Sugere-se que futuras investigações priorizem avaliações do processo sessão a sessão de forma sistematizada, para que possam contribuir para a clarificação dos resultados da intervenção e fornecer pistas para a melhora dos programas realizados. Sugere-se, ainda, que investigações futuras além de trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais e de carreira de modo integrado, visto as influências das competências socioemocionais no processo de tomada de decisão e em outras variáveis importantes do desenvolvimento vocacional, trabalhe o desenvolvimento socioemocional de forma intencional porém, transversalmente aos conteúdos da carreira, de modo a atribuir mais sentido as aprendizagens.

Muitas são as possibilidades de intervenção em Orientação Profissional e/ou Educação para a Carreira, de implantação de programas em diferentes modelos e estratégias. Porém, em qualquer situação a prática requer profissionais especializados, com experiência e treino para o desenvolvimento dos programas com a adequação ao contexto local e, sobretudo, a realização de avaliações dos processos e resultados, com pesquisas que evidenciem o alcance dos propósitos. Além disso, é preciso política pública para a oferta dos serviços de formação dos profisisonais e avaliação contínua das propostas.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para a carreira de jovens aprendizes: Da realidade à intervenção* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Ali, S. R., Yang, L. Y., Button, C. J., & McCoy, T. T. (2012). Career education programming in three diverse high schools a critical psychology - case study research approach. *Journal of Career Development*, 39(4), 357-385. <https://doi.org/10.1177/0894845311398131>
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 1-171.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2011). Personality psychology and economics. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessman (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 1-181). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Álvarez González, M., Vendrell, J. R., Muñoz, M. M., & Bisquerra Alzina, R. (1998). El modelo de programas. In R. Bisquerra Alzina, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona, España: Praxis.
- Ambiel, R. A. M., Pereira, C. P. S., & Moreira, T. C. (2015). Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 339-346. Recuperado em 21 de fevereiro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300006&lng=pt&tlng=pt.
- Araújo, A. G. M. (2015). *Ensino médio integrado – um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2015). *Critério de classificação econômica Brasil*. São Paulo, SP: ABEP.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétréau, B. (2006). Questionário de educação à carreira: Propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 49-66. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200006&lng=pt&tlng=pt
- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos?. Aproximación sistemática y estudios de caso*. Madrid, España: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Barr, M. J., & Keating, L. A. (1985). *Developping effective student services program*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

- Baumgarten, F. (1933). Die charaktereigenschaften [The character traits]. In *Beitraege zur charakter- und persoenlichkeitsforschung*. Bern, Switzerland: Francke.
- Beaumont, E., Gedy, S., & Richardson, S. (2016). Am I employable?: Understanding students employability confidence and their perceived barriers to gaining employment. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 19, 1–9. : <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.06.001>
- Bisquerra Alzina, R., & Álvares González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. In R. Bisquerra Alzina (Org.), *Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona, España: Praxis.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness—strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 229–299.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bohoslavsky, R. (1993). *Orientação vocacional: A estratégia clínica* (9a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 1-45). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9(1), 8-17. <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830090103>
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1990). Comparing exploratory and confirmatory factor analysis: A study on the 5-Factor Model of personality. *Personality and Individual Differences*, 11(5), 515-524. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90065-Y](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(90)90065-Y)
- Boudreau, J. W., Boswell, W. R., & Judge, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 53–81. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2000.1755>
- Brown, S. D., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York, NY: Willey.
- Brown, S. D., Krane, N. E. R., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411-428.
- Buehler, C. (1933). *Der menschlich lebenslauf als psychologisches problem*. Leipzig, Germany: Hitzel.

- Calado, I. (2009). *Um programa de planeamento da carreira para estudantes do 9º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813. <https://doi.org/10.1108/02683940310511881>
- Carvalho, R. G. (2014). Desenvolvimento de projectos na adolescência: Avaliação e perspectivas sobre a intervenção psicológica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 39(1), 91-101.
- Carvalho, E. J. G., & Santos, J. E. R. (2016). Políticas de avaliações externas: Ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, 11(3), 775-794.
- Castillo Gualda, R., José, M. S., 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. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476-506. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054116>
- Chernyshenko, O. S., Kankaras, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the oecd study on social and emotional skills*. (OECD Education Working Paper No. 173). Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=Em](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=Em)
- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186. <https://doi.org/10.1002/cdq.12012>
- Chung, S., & McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192-200. doi:10.1016/j.childyouth.2015.04.008
- Clinton, A., Edstrom, L., Mildon, H., & Davila, L. (2015). Social-emotional learning in a guatemalan preschool sample: Does socioeconomic status moderate the effects of a school-based prevention programs? *School Psychology International*, 36(1), 18-35. doi:10.1177/0143034314559868
- Coallier, J. C. (1992). *Étude des déterminants de la maturité vocationnelle dans une perspective multidimensionnelle chez des élèves de niveau secondaire* (Tese de doutorado não publicada). Université de Montréal, Montréal, Canadá.
- Coallier, J. C., Diop, M., & Dupont, P. (1995). Étude interculturelle de besoins d'éducation à la carrière chez des jeunes du secondaire. In *Actes, 21^e Colloque National Touchant le Développement de Carrière* (pp. 131-139). Toronto, Canadá: Université de Toronto.

- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidática*, 21(2), 261-280.
- Colaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs—middle and high school edition*. Chicago, IL: CASEL.
- Competências socioemocionais: Material de discussão*. (n.d.). São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna. Recuperado de http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIA-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf
- Connor, A. (2018). Beyond skills to pay the bills: Effects of a vocational social skills intervention on psychosocial functioning among young adults with autism. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 78, 9-B(E).
- Costa, P. T. J., & McCrae, R. R. (2002). Introduction. In P. T. Costa & T. A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (2nd ed., pp. 3-16). Washington, DC: American Psychological Association.
- Côté, S., & Miners, C. T. H (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1-28. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.1.1>
- Cozby, P. C. (2009). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo, SP: Atlas.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Crooks, C. V., Scott, K., L., Broll, R., Zwarych, S., Hughes, R., & Wolfe, D. A. (2015). Does an evidence-based healthy relationships program for 9th graders show similar effects for 7th and 8th graders? Results from 57 schools randomized to intervention. *Health Education Research*, 30(3), 513-519. doi:10.1093/her/cyv014
- Dawda, D., & Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797–812. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)
- De Fruyt, F., Primi, R., John, O., & Santos, D. D. (2016, April). Plasticity of Socio-Emotional Skills: Age Differences During Adolescence. In O. P. John and R. Primi (Chairs), *Socioemotional Characteristics in the United States and Brazil: Structure, Measures, Change, and School Effects*. Symposium conducted at the meeting of the AERA. Washington, DC.
- 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*, 8, pp 276-281 doi:10.1017/iop.2015.33
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, SP: Cortez.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37–48. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00004-6)
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Emotional intelligence and perceived social support among italian high school students. *Journal of Career Development*, 39(5), 461-475. doi:10.1177/0894845311421005
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2012). The contribution of emotional intelligence to decisional styles among italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 404-414. doi: 10.1177/1069072712448893
- Digman, J., M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annu. Rev. Psychol.* 41, 417-440. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis and comparison of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16(2), 149-170. http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr1602_2
- Dik, B. J., Steger, M. F., Gibson, A., & Peisner, W. (2011). Make your work matter: Development and pilot evaluation of a purpose-centered career education intervention. *New Directions for Youth Development*, (132), 59-73. doi: 10.1002/yd.428.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'Éducation à la carrière*. Sherbrooke, Canadá: Centre de Recherche sur l'Éducation et l'Avie ao Travail, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1991a). Des besoins d'orientation au secondaire: Nécessité de nouvelles stratégies d'éducation à la carrière. *Revue Canadienne de Counseling*, 25(2), 239-249.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1991b). Le développement de carrière des jeunes filles à la fin des études secondaires. *Revue Canadienne de Counseling*, 25(4), 542-554.
- Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (1991). L'éducation à la carrière et les finissants du secondaire général que se dirigent vers le marché du travail. In P. Dupont (Ed.), *Éducation et travail*. Sherbrooke, Canadá: Centre de Recherche sur l'Éducation et le Travail, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (1992). L'entrée sur le marché du travail des finissants du secondaire général: Une analyse de leurs besoins d'éducation à la carrière. *Revue Canadienne de Counseling*, 26(4), 256-268.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elias, E. (2013). *Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências sócio-emocionais no bem-estar de professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 19(1), 4-18. doi:10.1108/13527601211195592
- Evans, R. (2017). Emotional pedagogy and the gendering of social and emotional learning. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 184-202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1073102>
- Evans, J. H., & Burck, H. D. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta- analysis. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), 63-68. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02173.x>
- Evans, R., Scourfield, J., & Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: Young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381-397. doi:10.1002/berj.3155
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 2(1-2), 191-216.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (2a ed.). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Ferreira, J. A., Santos, E. J. R.; Fonseca, A. C., & Haase, R F. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 61-77. doi: [http:// dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.006](http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.006)
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 329-344. <http://dx.doi.org/10.1037/h0057198>
- Fracalozzi, N. M. N. (2014). *Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio, regular e técnico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Borders, K. (2008, March). *The effects of classroom management on student achievement: A study of three inner-city middle schools and their comparison schools*. Paper presented at the meeting of American Education Research Association (AERA) Annual Meeting, New York, NY.

- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2014). Social skills intervention: Effects on emotional intelligence and social behavior. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, 22(3), 551-567.
- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 743. doi:10.3389/fpsyg.2015.00743
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Gerhard, A. C., & Rocha Filho, J. B. (2012). A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(1), 125-145.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 2, pp. 141-165). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional* (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>.
- Gomes, I. T., & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores. Relatórios de Investigação*. Braga, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- 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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt
- González, M. P. (1992). *La intervención educativa para el desarrollo de la carrera: Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria* (Tese de doutorado não publicada). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Gysbers, N. (1997). A model comprehensive guidance program. In N. Gysbers & P. Henderson (Eds.), *Comprehensive guidance programs that work-II* (pp. 1-24). Greensboro, NC: ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
- Havighurst, R. J. (1950). *Development tasks and education*. New York, NY: Longman.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. doi: 10.1016/j.labeco.2012.05.014
- Hennekam, S. (2015). Career success of older workers: The influence of social skills and continuous learning ability. *Journal of Management Development*, 34(9), 1113-1133. doi:10.1108/JMD-05-2014-0047
- Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *Career Development Quarterly*, 49(3), 196-211. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2001.tb00562.x
- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In M. C. Taveira, J. T. Silva (Org.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 9-23). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hoffman, T. D. (2013). *Project HOPE: A career education program for rural middle school students* (Unpublished dissertation). University of Iowa, Iowa City, IA.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My vocational situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Hoyt, K. B. (1975). *Toward a definition of career education. Career education: Contributions to an evolving concept*. Salt Lake City, UT: Olympus.
- Hoyt, K. B. (1979). *A primer for career education*. Washington, DC: Office of Career Education, Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development.
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In K. B. Hoyt (Org.), *Career education: History and future* (pp. 3-74). Oklahoma City, OK: National Career Development Association.
- Hutz, C. S., Nunes, C. H., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 395-411. doi:10.1590/S0102-79721998000200015
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Cidades. Brasília, DF: IBGE.
- Janovics, J., & Christiansen, N.D. (2001). Emotional intelligence at the workplace. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA, April.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2(3), 171-203. 10.1002/per.2410020302
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). *Education and social progress: Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. (EDU/CERI/CD(2015)13). Recuperado de [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2015\)13&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2015)13&docLanguage=En)
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John, *Handbook of personality: Theory and Research* (pp. 102-138). New York, NY: Guilford.
- Kane, M., Berryman, S., Goslin, D., & Meltzer, A. (1990). *The secretary's commission on achieving necessary skills: Identifying and describing the skills required by work*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H., Kuijk, M. V., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(10), 643-680. DOI: 10.3102/0034654315626799
- Kyllonen, P. K., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2008). *Personality, motivation, and college readiness: A prospectus for assessment and development*. Princeton, NJ: Educational Testing Service (ETS).
- Landy, F. J. (2006). The long, frustrating, and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale. In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence* (pp. 81–123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lassance, M. C. P., & Audibert, A. (2010). Educação para a carreira no jardim-de-infância: Uma proposta de intervenção. In M. C. Taveira (Org.), *Integração e bem-estar em contexto de trabalho* (pp. 80-93). Braga, Portugal: APDC.
- 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 M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva, *Compêndio de orientação profissional e de carreira. Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 135-166). São Paulo, SP: Vetor.
- Law, B., & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community. A study of some approaches to careers education in schools*. London, England: CIO Publishing.
- Lee, W. O. (2013, September). *Education and 21st century competencies*. Keynote paper presented at the Education and 21st Century Competencies, hosted by the Ministry of Education, Oman.

- Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish Enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(1), 101-128. DOI: 10.1257/app.3.1.101
- 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. doi:10.1016/j.ssresearch.2008.03.004
- López, J. M. H. (1996). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. In R. Fernandez Ballesteros, *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Manning, P. K. (1979). Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 660-671.
- Marland, S. P. (1972). *Career education: A handbook for implementation*. Washington, DC: U. S. Department of Health Education and Welfare.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5a ed.). Pero Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Melo-Silva, L. L. (2011). Intervenção e avaliação em orientação profissional e de carreira. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (pp. 155-192). São Paulo, SP: Vetor.
- Meyer, B. W., & Winer, J. L. (1993). The Career Decision Scale and Neuroticism. *Journal of Career Assessment - Journal of Career Assessment*, 1 (2), 171-180. Doi:10.1177/106907279300100206.
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 90(2), 177-202. doi:10.1111/joop.12167

- Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs. (2010). *Australian blueprint for career development, prepared by Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia*. Canberra, Austrália: MCEECDYA. Recuperado de https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Ideb*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016a). *Ideb*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <http://ideb.inep.gov.br/ideb>
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016b). *Resumo técnico Ideb 2005-2015*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf
- Minto, E. C., Pedro, C. P., Netto, J. R. C., Bugliani, M. A. P., & Gorayeb, R. (2006). Ensino de habilidades de vida na escola: Uma experiência com adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 561-568. doi:10.1590/S1413-73722006000300012
- Moraes, M. C. (2000). *O paradigma educacional emergente* (5a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Morrill, W. H. (1989). Program development. In U. Delworth, & G. R. Hanson, *Student services: A handbook for the profession* (pp. 420-439). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrill, W. H., Hurst, J. C., & Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of intervention for student development*. New York, NY: John Wiley.
- Moynihán, J. A. (2015). The transition year: A unique programme in Irish education bridging the gap between school and the workplace. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 199-210.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt
- 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). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115(3-4), 339-356. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0039>
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574-583. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040291>
- Nunes, C. H. S. S.; Hutz, C. S., & Nunes, M. F. O. (2010). *Bateria fatorial de personalidade (BFP): Manual técnico*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome what contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Organization For Economic Co-Operation and Development. (2004). *Career guidance and public policy bridging the gap*. Paris, França: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2012). *Programme for international student assessment (PISA): PISA 2012 results*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Programme for international student assessment (PISA): PISA 2015 results*. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page15
- Park, N. (2014). The development of STEAM career education program using virtual reality technology. *Life Science Journal*, 11(7), 676-679.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181-201). Ashland, KY: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. doi:10.1177/1754073916650493

- Pinto, J. C. N. C. (2010). *Gestão pessoal de carreira: Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsiros de investigação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pocinho, M. D. (2005, setembro). *Desenvolvimento de carreira e sucesso escolar*. Trabalho apresentado na AIOSP/IAEVG Internacional Conference, Lisboa, Portugal.
- Pocinho, M. D. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 253-266.
- Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. (2016). *Conheça Ribeirão*. Ribeirão Preto, SP. Recuperado de <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br>
- Pregolato, A. (2014). *The relationship between trait emotional intelligence and career success*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10071/9175>
- Prideaux, L., Patton, W., & Creed, P. (2002). Development of a theoretically derived school career program: An Australian endeavour. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 115-130.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). The development of a nationwide inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16. doi:10.1027/1015-5759/a000343
- Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F., & John, O. P. (2016). Anchoring vignettes. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 39–51. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000336>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2013). *A ascensão do sul: Progresso humano num mundo diversificado*. Recuperado de http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2013_portuguese.pdf
- Projeto de Lei No. 5.053, de 20 de abril de 2016. (2016, 20 de abril). Institui a oferta de serviço de orientação profissional especializado na Educação básica. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2082289>
- Railiene, A., & Gudziškiene, V. (2012). Development of social skills and career competences in child day-care centres: Attitude of day-care centre specialists. *Socialinis darbas: Mokslo darbai*, 11(11), 85-96. DOI: 10.1023/A:1016077211567
- Raimundo, R. C. P. (2012). “Devagar se vai ao longe”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção competências socioemocionais em crianças. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reed, M. B., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2004). Five-factor model of personality and career exploration. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 223-238. doi:10.1177/1069072703261524
- Ribeiro, M. (2011). Sexta Demanda-chave para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? Enfoques

- contemporaneous. In M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva, *Compêndio de orientação profissional e de carreira. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 2, pp. 15-51). São Paulo, SP: Vetor.
- Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um constructo científico? *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(23), 77-92.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200006>.
- Rodríguez Dieguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 8, 125-143. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3548/3568>
- Rodríguez-Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B., & Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, España: PPU.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1988). L'Intégration de l'éducation pour la carrière dans les programmes scolaires. *Perspective: Revue Trimestrielle de L'Éducation*, 18(68), 535-543.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1994). *Orientación y intervención psicopedagógica*. Barcelona, Espanha: Ediciones CEAC.
- 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*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rottinghaus, P., Day, S., & Borgen, F. (2005). The career futures inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
doi:10.1177/1069072704270271
- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the european community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 30-43. doi:10.1037/0021-9010.82.1.30
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sano, H., & Montenegro Filho, M. J. F. (2013). As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. *Desenvolvimento em Questão*, 11(22), 35-61. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2013.22.35-61>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo, SP: 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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&tlng=pt

- Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicossomáticos. *Revista Latino americana de Psicología*, 49(2), 110-118. doi:10.1016/j.rlp.2015.12.001
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para avaliação de carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1-21. doi:10.1006/jvbe.2000.1757
- Serrão, M., & Baleeiro, M. C. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver* (2a ed.). São Paulo, SP: FTD.
- Silva, J. M. T. (2004). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 265-316). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Soares, S. M., Caldeira, S. N., Sousa, M., & Carvalho, C. B. (2015). Escolha vocacional em adolescentes: Contributos para um programa de competências sócio-emocionais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (03), 001-005.
- Sokolova, A., & Stanišauskienė, V. (2007). Profesinio orientavimo sistemos lietuvoje teorinės ir politinės prielaidos. *Profesinis Rengimas: Tyrimai Ir Realejos*, 13, 226-241.
- Spokane, A. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 1-23. doi:10.1177/1069072715579665
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors. In D. E. Super, R. Starishevsky, & N. Matlin (Eds.), *Career development: Self concept theory* (pp. 79-94). New York, NY: College Entrance Examination Board.
- 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)
- Super, D. E. (1988). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *The Career Development Quarterly*, 36(4), 351-357. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1988.tb00509.x
- Super, D. E. (1990). A life span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3a ed., pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2005.10.003>

- Tabachinich, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Cleaning up your act: Screening data prior to analysis. In *Using multivariate statistics* (5a ed., pp. 60-116). San Francisco, CA: Peachpit
- Talavera, E. R., & Pérez-González, J. C. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 90-113.
- Talib, J. A., Salleh, A., Amat, S., Ghavifekr, S., & Ariff, A. M. (2015). Effect of career education module on career development of community college students. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 15(1), 37–55. doi:10.1007/s10775-014-9279-x
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev.*, 88(4): 1156–1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Duarte, M. E., & Magalhães, M. O. (2012). Career adaptabilities scale-brazilian form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. O., & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: Um projecto de natureza exploratória. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 213-218.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Templer, K. J. (2012). Five-factor model of personality and job satisfaction: The importance of agreeableness in a tight and collectivistic asian society. *Applied Psychology*, 61(1), 114–129. doi:10.1111/j.1464-0597.2011.00459.x
- Thorndike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 27(3), 231-233. DOI: 10.1037/h0059840
- Tupes, E. C., & Christal, R. C. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings* (Report No ASD-TR-61-97). Lackland Airforce Base, TX: US Air Force.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A lifespan developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1(3), 209-222.
- Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 4(2-3), 105–122.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1–11. doi:10.1590/S0102-79722009000100002

- Yang, K., & Bond, M. H. (1990). Exploring implicit personality theories with indigenous or imported constructs: The Chinese case. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1087-1095. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1087>
- Zamignani, D. R. (2007). *O desenvolvimento de um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399. doi:10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de avaliação na perspectiva dos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Projeto de pesquisa: Edu-Car: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDU-CAR – perspectiva dos alunos

Escola: _____

Nome: _____ Série: _____

1. Avalie a qualidade das atividades desenvolvidas neste programa:

- ☐ excelente
- ☐ boa
- ☐ regular
- ☐ ruim
- ☐ péssima

2. Avalie a qualidade da sua participação e envolvimento nas atividades desenvolvidas neste programa:

- ☐ excelente
- ☐ boa
- ☐ regular
- ☐ ruim
- ☐ péssima

3. O que você mais gostou?

4. O que você menos gostou?

5. Quais sugestões você daria para outros programas?

APÊNDICE B – Carta convite para participação na pesquisa

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

Ribeirão Preto, de 2015

Ilmo Sr(a).

.....

DD. Diretor(a) da Escola

Prezado(a) senhor(a):

Por meio desta, apresentamos o Projeto de Doutorado intitulado “ *Edu-Car: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira*”, de autoria de *Mara de Souza Leal*, que será desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP - USP), sob orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva. Este estudo será realizado com estudantes da educação básica, alunos do 1º ano do ensino médio matriculados em escola regular da rede pública.

Isso posto, solicitamos permissão para que a referida doutoranda converse com professores e estudantes do 1º ano do ensino médio, regularmente matriculados, em vossa instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos mesmos. Esta pesquisa tem por objetivo delinear e avaliar um programa (Edu-Car) que visa à promoção e ao aprimoramento de competências socioemocionais e de desenvolvimento da carreira em alunos da educação básica. A colaboração dos alunos consiste em responder a dois instrumentos e participar do programa a ser aplicado pela pesquisadora, em sala de aula no horário regular, e supervisionado pela orientadora do presente projeto de pesquisa. Informamos que as sessões do programa serão gravadas para fins de ajustes da intervenção (programa proposto) e para o fornecimento de informações para as análises qualitativas da pesquisa.

Informamos que o projeto anexado será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e no processo deverá ser incluída a autorização de V. Sa. para a abordagem aos alunos e a aplicação dos instrumentos e desenvolvimento do programa na escola.

Contando com o apoio de V. Sa. subscrevemos com elevados protestos de estima e consideração.

Cordialmente,

Prof. Dra. Lucy Leal Melo-Silva

Docente e orientadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERM O DE CONSENTI M ENTO LI VRE E ESCLARECI DO (Versão para pais)

O seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “ *Edu-Car: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira*”, que tem como pesquisadora responsável *Mara de Souza Leal*, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP – USP). Esta pesquisa objetiva criar e avaliar um Programa (Edu-Car) para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, ou seja, ajudar os estudantes a pensarem sobre a vida e o futuro. Caso o/a senhor/a aceite este convite, a participação de seu filho/a consistirá em responder a dois questionários: um sobre competências socioemocionais (para a vida) e outro sobre competências de carreira (trabalho/futuro). Seu filho/a poderá também, ser convidado a participar de um grupo de atividades com 14 encontros em sala de aula, que serão gravadas em áudio com a finalidade auxiliar a pesquisadora no registro das atividades. Este estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão divulgados em eventos e publicações científicas. Contudo, o sigilo é garantido por meio da preservação da identidade dos participantes. O nome do seu filho/a será mantido em segredo, assim como qualquer informação que possa levar alguém a identificá-lo.

Esclarecemos que este convite pode ser recusado e ainda, que seu filho/a poderá desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade, nem represálias de qualquer natureza. A participação dele/a não implicará em qualquer custo e será de caráter voluntário. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, exceto ressarcimento em eventuais despesas por parte dos participantes. Se o assunto abordado gerar algum desconforto aos estudantes, podem procurar a pesquisadora ou o Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP-USP.

Em contrapartida, os questionários utilizados poderão resultar em reflexões sobre temas referentes à vida, trabalho, profissão e futuro. Refletir sobre esses assuntos é de muito importante para a vida. E, caso seu filho não tenha sido sorteado para participar do programa, que será realizado na escola, ele terá prioridade para o atendimento oferecido no Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP-USP.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas desta pesquisa, pedimos que entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, localizado na Avenida Bandeirantes, 3900, bloco 23, casa 37, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Telefone: (16) 33154811, Fax: (16) 36332660 e *E-mail*: coetp@ffclrp.usp.br

Caso aceite que seu filho(a) participe do nosso trabalho, pedimos gentilmente que assine as duas vias deste termo. Uma das duas cópias deste Termo ficará com o/a senhor/a.

Nome do(a)aluno(a): _____

Nome do pai/mãe ou responsável: _____

RGdo pai/mãe ou responsável: _____

Assinatura do pai/mãe ou responsável _____

Ribeirão Preto, _____/_____/_____.

Contatos com as pesquisadoras:

Doutoranda: Mara de Souza Leal – Fone: (16) 98157-9246, e-mail marasleal@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Fone: (16) 3315-3789, e-mail lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP

APÊNDICE D – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (Versão alunos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “ *Edu-Car: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira*”, que tem como pesquisadora responsável *Mara de Souza Leal*, sob a orientação da Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP – USP). Esta pesquisa objetiva criar e avaliar um Programa (Edu-Car) para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira, ou seja, ajudá-lo a pensar sobre a vida e o futuro.

Caso aceite este convite, sua participação consistirá em responder a dois questionários: um sobre competências socioemocionais (para a vida) e outro sobre competências de carreira (trabalho/futuro). Você poderá também, ser convidado a participar de um grupo de atividades com 14 encontros em sala de aula, que serão gravadas em áudio com a finalidade auxiliar a pesquisadora no registro das atividades. Este estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão divulgados em eventos e publicações científicas. Contudo, o sigilo é garantido por meio da preservação da identidade dos participantes. Seu nome será mantido em segredo, assim como qualquer informação que possa levar alguém a identificá-lo.

Esclarecemos que este convite pode ser recusado e ainda, que você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade, nem represálias de qualquer natureza. A sua participação não implicará em qualquer custo e será de caráter voluntário. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, exceto ressarcimento em eventuais despesas por parte dos participantes. Se o assunto abordado gerar algum desconforto, você poderá procurar a pesquisadora ou o Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP-USP.

Em contrapartida, os questionários utilizados poderão resultar em reflexões sobre temas referentes à vida, trabalho, profissão e futuro. Refletir sobre esses assuntos é muito importante para a vida. E, caso você não tenha sido sorteado para participar do programa, que será realizado na escola, terá prioridade para o atendimento oferecido no Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP-USP.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas desta pesquisa, pedimos que entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, localizado na Avenida Bandeirantes, 3900, bloco 23, casa 37, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Telefone: (16) 33154811, Fax: (16) 36332660 e E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Caso aceite participe do nosso trabalho, pedimos gentilmente que assine as duas vias deste termo.

Uma das duas cópias deste Termo ficará com você.

Nome do(a) aluno(a): _____

Ribeirão Preto, ____/____/____.

Contatos com as pesquisadoras:

Doutoranda: Mara de Souza Leal – Fone: (16) 98157-9246, e-mail: marasleal@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Fone: (16) 3315-3789, e-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP

APÊNDICE E – Termo de autorização para inclusão em Banco de Dados

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO EM BANCO DE DADOS

O seu filho/a está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “ *Edu-Car: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira*”, que será desenvolvida pela **Mara de Souza Leal**, aluna do Doutorado, sob orientação da Profa. Dra. **Lucy Leal Melo-Silva**, professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). A fim de possibilitar desenvolvimento de estudos posteriores e publicações científicas, caso V. Sa. autorize, os dados obtidos serão armazenados em um Banco de Dados, que envolve pesquisas na área de Orientação Profissional, sob a responsabilidade da referida orientadora. É importante ressaltar que o acesso ao banco de dados é restrito, apenas sob autorização do/a responsável institucional, resguardando-se o sigilo quanto à identificação dos participantes. Também é oferecida a garantia de acesso aos resultados obtidos com a utilização das informações oriundas desta pesquisa, caso V. Sa. e seu filho/a tenham interesse. Nesse caso, poderão entrar em contato conosco por meio dos telefones e endereços mencionados ao final deste termo.

Informamos ainda que o armazenamento em banco de dados pode ser recusado a qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade ou represálias. Uma das duas cópias deste Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados é destinada aos pesquisadores, e a outra cópia ficará com o/a senhor/a.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas desta pesquisa disponibilizamos o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, localizado na Avenida Bandeirantes, 3900, bloco 23, casa 37, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Os contatos são: (16) 33154811, Fax: (16)

36332660 e email: coetp@ffclrp.usp.br

Pedimos gentilmente que assinale uma das duas opções abaixo:

- ☐ AUTORIZO a inclusão em Banco de Dados
☐ NÃO AUTORIZO a inclusão em Banco de Dados

Ribeirão Preto, ____/____/____

Nome do seu filho/a: _____

Nome do pai/mãe ou responsável: _____

RG: _____

 Assinatura do pai/mãe ou responsável

Contatos do pesquisador e de sua orientadora:

Mara de Souza Leal – Telefone: (16) 981579246, Email: marasleal@usp.br

Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva – Telefone: (16) 36023789, Email: lucileal@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP

ANEXO A – Carta de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/41-dgfs

Ribeirão Preto, 29 de abril de 2016

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que a emenda ao projeto de pesquisa intitulado ***"Edu-Car: uma pesquisa-ação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira"*** foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 154ª Reunião Ordinária, realizada em 28.04.2016 enquadrada na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 46763915.5.0000.5407).

Solicitamos que ao término do estudo um relatório final seja entregue via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

À Senhora
Mara de Souza Leal
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B – Questionário de Educação para a Carreira

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós- Graduação em Psicologia

USP

Nome: _____

Série/sala: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Data: ____ / ____ / ____

QEC - Questionário de Educação à Carreira¹ – versão adaptada²

Esse questionário tem o objetivo de conhecer o que você pensa sobre o trabalho e como tem se preparado para sua carreira. Você deve respondê-lo com a máxima sinceridade, identificando o que melhor representa seu ponto de vista sobre cada aspecto. Para isso, basta assinalar na coluna ao lado o número referente a sua opinião sobre cada item. Suas respostas serão mantidas em sigilo, os resultados serão analisados em grupos e somente a pesquisadora em Psicologia terá acesso aos questionários.

Obrigada pela colaboração!

Sentido e Importância do Trabalho

Que importância e que sentido você atribui ao trabalho? Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo".

- 1- Completamente em desacordo
- 2- Em desacordo
- 3- De acordo
- 4- Completamente de acordo

1	Trabalhar é um objetivo importante na vida;	1	2	3	4
2	Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;	1	2	3	4
3	Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;	1	2	3	4
4	O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;	1	2	3	4
5	É importante procurar satisfação em um trabalho;	1	2	3	4
6	Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim;	1	2	3	4
7	Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos;	1	2	3	4
8	Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;	1	2	3	4
9	Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros;	1	2	3	4
10	É importante compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade;	1	2	3	4
11	Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;	1	2	3	4
12	O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;	1	2	3	4

¹ Versão brasileira desenvolvida e validada por Balbinotti & Tétréau em 2006.

² Versão adaptada para a população em estudo por Aguillera, F. & Melo-Silva, L.L. em 2010.

13	Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;	1	2	3	4
14	Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;	1	2	3	4
15	O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;	1	2	3	4
16	É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;	1	2	3	4
17	Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;	1	2	3	4
18	É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;	1	2	3	4
19	Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;	1	2	3	4
20	Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;	1	2	3	4
21	É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho;	1	2	3	4
22	É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz;	1	2	3	4

Preparação à Carreira - Planificação

Passos efetuados: Você já refletiu sobre seu plano de carreira? Já pensou em meios de se chegar lá? Indique o que você planeja fazer para efetuar as melhores escolhas escolares e profissionais.

- 1- Nunca
- 2- Raramente
- 3- Algumas vezes
- 4- Frequentemente

23	Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;	1	2	3	4
24	Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;	1	2	3	4
25	Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa;	1	2	3	4
26	Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;	1	2	3	4
27	Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos;	1	2	3	4
28	Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros;	1	2	3	4
29	Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer;	1	2	3	4
30	Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;	1	2	3	4
31	Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;	1	2	3	4
32	Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;	1	2	3	4
33	Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;	1	2	3	4

34	Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira;	1	2	3	4
35	Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional.	1	2	3	4

Aspectos Considerados: Diversos aspectos devem ser levados em consideração para se efetuar boas escolhas com vistas a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida você pensa conhecer:

- 1- Pouquíssimo conhecimento
- 2- Algum conhecimento
- 3- Conheço bem
- 4- Conheço muito bem

36	Minha personalidade	1	2	3	4
37	Minhas qualidades e defeitos	1	2	3	4
38	O que é importante para mim no trabalho	1	2	3	4
39	Meus gostos e interesses	1	2	3	4
40	Minhas habilidades e talentos	1	2	3	4
41	As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do segundo grau	1	2	3	4
42	A formação necessária para realizar meus projetos de orientação	1	2	3	4
43	Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau	1	2	3	4
44	As leis e os regulamentos do trabalho	1	2	3	4
45	O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho	1	2	3	4
46	A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura	1	2	3	4
47	As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho	1	2	3	4
48	Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho	1	2	3	4
49	A experiência necessária para diversos empregos	1	2	3	4
50	As profissões e os empregos que me interessam	1	2	3	4
51	As profissões e os empregos que melhor me convém	1	2	3	4
52	As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano;	1	2	3	4

Profissão preferida: Até este momento você ainda não escolheu, definitivamente, sua profissão (curso técnico ou superior, por exemplo). Pense, particularmente, em um grupo de profissões ou de empregos que mais lhe interessam e indique em que medida você conhece:

- 1- Pouquíssimo conhecimento
 2- Algum conhecimento
 3- Conheço bem
 4- Conheço muito bem

53	As tarefas exercidas;	1	2	3	4
54	O nível de formação exigido;	1	2	3	4
55	As necessidades de mão de obra;	1	2	3	4
56	As habilidades requeridas;	1	2	3	4
57	Os interesses necessários;	1	2	3	4
58	As qualidades pessoais exigidas;	1	2	3	4
59	As condições de trabalho;	1	2	3	4
60	O salário de base oferecido;	1	2	3	4
61	As possibilidades de progresso na carreira;	1	2	3	4

Pesquisa e conservação de emprego: Uma boa preparação à vida de trabalho exige certos conhecimentos a fim de procurar, encontrar, obter e conservar um emprego. Em que medida você tem esses conhecimentos?

- 1- Pouquíssimo conhecimento
 2- Algum conhecimento
 3- Conheço bem
 4- Conheço muito bem

62	Onde procurar um emprego;	1	2	3	4
63	Como preencher um formulário de pedido de emprego;	1	2	3	4
64	Como escrever uma carta de pedido de emprego;	1	2	3	4
65	Como preparar meu currículo;	1	2	3	4
66	Como me preparar para uma entrevista de emprego;	1	2	3	4
67	Como me apresentar à uma entrevista de emprego;	1	2	3	4
68	Como os empregadores fazem para contratar alguém;	1	2	3	4
69	O que os empregadores esperam do novo funcionário;	1	2	3	4
70	Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;	1	2	3	4
71	O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;	1	2	3	4
72	O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;	1	2	3	4

Preparação à Carreira - Exploração

Pessoas e fontes consultadas: Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das seguintes pessoas e fontes?

- 1- Nenhuma ajuda e/ou informação
 2- Pouca ajuda e/ou informação
 3- Moderada ajuda e/ou informação
 4- Muita ajuda e/ou informação

73	De meus pais;	1	2	3	4
74	De meus amigos;	1	2	3	4
75	De outros membros de minha família;	1	2	3	4
76	De um conselheiro de orientação profissional;	1	2	3	4
77	De um professor de educação à carreira;	1	2	3	4
78	De outros professores;	1	2	3	4
79	De responsáveis de outras escolas;	1	2	3	4
80	De livros, brochuras ou jornais;	1	2	3	4
81	De vídeos, de filmes ou programas de televisão;	1	2	3	4
82	De banco de informações sobre as profissões na internet;	1	2	3	4
83	De programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões (revistas).	1	2	3	4

Atividades realizadas: Em que medida você obteve ajuda e/ou informação das atividades seguintes?

- 1- Nenhuma ajuda e/ou informação
 2- Pouca ajuda e/ou informação
 3- Moderada ajuda e/ou informação
 4- Muita ajuda e/ou informação

84	De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;	1	2	3	4
85	De encontros com empregadores;	1	2	3	4
86	De conferências de representantes do mundo do trabalho;	1	2	3	4
87	De meus cursos em diferentes matérias;	1	2	3	4
88	De cursos de educação à carreira;	1	2	3	4
89	De minhas atividades paralelas à escola;	1	2	3	4
90	De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais;	1	2	3	4
91	De visitas em escolas, colégios ou universidades;	1	2	3	4
92	De minhas experiências de trabalho em casa;	1	2	3	4
93	De minha experiência de trabalho fora;	1	2	3	4
94	De estágios em lugares de trabalho;	1	2	3	4
95	De visitas em empresas ou indústrias;	1	2	3	4
96	De minhas observações de pessoas no trabalho.	1	2	3	4

ANEXO C – Critério de classificação Econômico Brasil

Escola: _____
 Nome: _____ Série: _____

Critério de Classificação Socioeconômica Brasil da ABEP/2015

Assinale a quantidade de itens que possui em seu domicílio, todos os itens de eletroeletrônicos devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

Itens de conforto	Não possui	Quantidade que possui			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada no seu domicílio é proveniente de?	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior	Assinale com um X
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto/Primário Incompleto	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	Primário Completo/Ginásio Incompleto	
Fundamental completo/Médio incompleto	Ginásio Completo/Colegial Incompleto	
Médio completo/Superior incompleto	Colegial Completo/Superior Incompleto	
Superior completo	Superior Completo	