UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ALIENE LAGO

**Competências de carreira e competências socioemocionais
em alunos do 1ºano do Ensino Médio**

RIBEIRÃO PRETO - SP

2017

ALIENE LAGO

**Competências de carreira e competências socioemocionais
em alunos do 1ºano do Ensino Médio**

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-Graduação)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucy Leal Melo-Silva

RIBEIRÃO PRETO - SP

2017

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.

FICHA CATALOGRÁFICA

Lago, Aliene.

Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Ribeirão Preto, 2017

147p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Melo-Silva, Lucy Leal.

1. Educação para a Carreira.
2. Competências de carreira.
3. Competências socioemocionais.
4. Maturidade Vocacional.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Aliene Lago

Título: Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais e avós, que me apoiaram, incentivaram e ficaram do meu lado em cada jornada da minha vida. Agradeço também as minhas irmãs, companheiras de sangue, colaboraram comigo trazendo muita diversão e alegria. Amo todos vocês.

Agradeço também minha querida orientadora Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, que me auxiliou e acolheu desde a graduação. Obrigada pela paciência e por cada orientação.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Izildinha Maria Silva Munhoz e Profa. Dra. Sônia Regina Pasian, obrigada por me incentivaram a ser uma pesquisadora melhor.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas trocas de experiências, acolhimentos e orientações. Em especial, à Ana Braz. Se não fosse você, eu não chegaria até o fim.

À equipe que me auxiliou na coleta de dados, as meninas da Iniciação Científica: Maria Júlia Bianco, Tatiana Ferreira, Larissa Chaves, Paloma Morais e Solange Bezerra.

À Érica Maranhão, por todo apoio durante as análises dos dados. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Aos participantes do trabalho e aos funcionários da escola. Sem vocês, nada disso seria possível. Obrigada pela colaboração.

Ao Instituto Ayrton Senna, pela disponibilidade em compartilhar todos os conhecimentos e aprendizados. Foi uma parceria de muitos benefícios.

A todos meus amigos, por me aguentarem nos dias difíceis e me distraírem nos dias de paz. Obrigada por cada abraço apertado.

E, por último, mas não menos importante, à pessoa que me acompanhou em todos os momentos: Murilo. Seu amor me ajudou das melhores formas possíveis. Te amo.

Bolsa CAPES em vigência de Agosto de 2016 até Junho de 2017.

RESUMO

Lago, A. (2017). *Competências de carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio* (Defesa de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

As tecnologias de informação e a intensificação do processo de globalização têm contribuído para as transformações sociais e econômicas no mundo do trabalho desde o final do século passado. Atualmente, em contraposição com o período anterior, o indivíduo é completamente responsável pela construção de sua carreira, que acontece durante todo o seu ciclo vital. Agora, há novas opções ocupacionais possíveis, porém mais instáveis, imprevisíveis e flexíveis. Como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição? Pensando na importância da escola em auxiliar os indivíduos de modo integral e nas estatísticas preocupantes sobre a evasão e repetência escolar, a Orientação Profissional e de Carreira pode ser considerada um instrumento facilitador da aproximação da escolaridade com as exigências sociais do mundo contemporâneo. Inserida nesta área, a Educação para a Carreira se destaca por ser um modelo de intervenção focada no ambiente escolar e que contribui para as demandas na área de educação. Levando em conta a adolescência, um período crítico, de muitas mudanças e questionamentos, o Ensino Médio é a fase pertinente para o desenvolvimento de competências para lidar com todas as transformações no mundo do trabalho. É necessário que, no ambiente educativo, os alunos sejam incentivados a desenvolver habilidades além daquelas demandadas pelos postos de trabalho, como, por exemplo, as competências de carreiras e as socioemocionais. Ambas se aproximam e contribuem para a melhora do processo de ensino aprendizagem do indivíduo e no preparo para lidar com as transformações na vida pessoal e profissional resultantes dos desafios do século XXI. As competências de carreira compreendem os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à escolha da profissão, ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento profissional. As competências socioemocionais são as habilidades para entender as emoções e o estabelecimento de objetivos. A partir disso, este estudo visa realizar um levantamento, descrição, análise e correlação das competências de carreira e socioemocionais em 94 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 17 anos, do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública em Ribeirão Preto (SP). Somado a isso, este trabalho também teve a finalidade de encontrar possíveis demandas de desenvolvimento de carreira dos participantes, indicando focos para intervenções futuras e investigar a possível correlação entre as competências de carreiras e as socioemocionais. Foi utilizado o Questionário de Educação à Carreira (QEC) para avaliar as competências de carreira e o *Inventory Assessing Social and Emotional Skills* (SENNA 1) para avaliar as competências socioemocionais. Foram realizados testes de normalidade, análises descritivas, análises comparativas e o teste de correlação. Os dados, de uma maneira geral, foram analisados e discutidos conforme referenciais teórico-metodológico dos instrumentos utilizados, sendo o QEC, por meio da Teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida, e o SENNA, utilizando o modelo *Big Five*. Os resultados do QEC indicam que, possivelmente, quanto mais o trabalho fizer sentido para o aluno, mais ele se mostra curioso e disposto a efetuar passos em direção à meta profissional.

Os resultados do SENNA mostram a importância da competência Responsabilidade e sua relação com as competências: Colaboração, Curiosidade e Autocontrole. Considerando as correlações entre os resultados do QEC e do SENNA, a habilidade de destaque foi a Curiosidade, associada positivamente às subescalas Sentido e Importância do Trabalho, Passos Efetuados, Aspectos Considerados, Profissão Preferida, Pesquisa e Conservação do Emprego, à Maturidade Profissional e às competências Colaboração e Responsabilidade. Desta maneira, esta investigação contribui para a produção do conhecimento sobre as competências de carreira e as socioemocionais em adolescentes do Ensino Médio. Além disso, auxilia a promover diretrizes e pistas para intervenções com jovens no contexto educativo.

Palavras-Chave: Competências de carreira, competências socioemocionais, adolescentes, Educação para a Carreira, *Big Five*.

ABSTRACT

Lago, A. (2017). *Career skills and social-emotional skills in 1st year students of High School*. (Thesis – Master). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters at Ribeirao Preto, University of São Paulo, Ribeirao Preto.

Information technologies and the intensification of the globalization process have contributed to the social and economic transformations in the world of work since the end of the last century. Currently, as opposed to the previous period, the person is completely responsible for building his or her career, which happens throughout his life cycle. Now, there are new occupational options available, but more unstable, unpredictable and flexible. How to help the individual dynamically build his or her career in a changing world? Thinking about the importance of school to help individuals in an integral way and on the worrying statistics about school dropout and repetition, Career and Professional Guidance can be considered as an instrument that facilitates the approximation of schooling to the social demands of the contemporary world. Inserted in this area, Career Education stands out as an intervention model focused on the school environment and that contributes to the demands in the area of education. Taking into account adolescence, a critical period of many changes and questions, High School is the relevant stage for the development of skills to deal with all changes in the world of work. In the educational environment, students need to be encouraged to develop skills beyond those demanded by jobs, like career and socio-emotional skills. Both approach and contribute to the improvement of the individual teaching process and the preparation to deal with the changes in personal and professional life resulting from the challenges of the 21st century. Career skills comprise knowledge, competencies and attitudes related to the choice of profession, the job market and professional development. Socioemotional skills are the competencies to understand emotions and set goals. From this, this study aims to perform a survey, description, analysis and correlation of career and social-emotional competences in 94 students, both sexes, aged 14 to 17 years, the first year of high school, a school public in Ribeirão Preto (SP). In addition to this, this study also aimed to find possible career development demands of the participants, indicating focus for future interventions and to investigate the possible correlation between career competences and socioemotional skills. Career Education Questionnaire (CEQ) was used to evaluate career competencies and the Inventory Assessing Social and Emotional Skills (SENNA 1) to assess socio-emotional competencies. Normality tests, descriptive analyzes, comparative analyzes and the correlation test were performed. The data were analyzed and discussed according to the theoretical and methodological references of the instruments used, being the CEQ, through the Theory of the Development of the Career Throughout the Life, and the SENNA, using the Big Five model. The CEQ results indicate that the more the work makes sense for the student, the more he or she is curious and willing to take steps toward the professional goal. SENNA's results show the importance of Responsibility competence and its relation with skills: Collaboration, Curiosity and Self-control. Considering the correlations between the results of the CEQ and the SENNA, the highlight was Curiosity, positively associated to the Sense and Importance of Work, Steps Made, Considered Aspects, Preferred Profession, Employment Research and

Conservation, Professional Maturity and Collaboration and Responsibility. In this way, this research contributes to the production of the knowledge about the career and socioemotional competences in adolescents of High School. In addition, it helps to promote guidelines and clues for interventions with young people in the educational context.

Keywords: Career skills, socio-emotional competencies, adolescents, Career Education, Big Five.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dimensões do <i>Big Five</i> , as competências e atitudes relacionadas a cada fator.....	67
Tabela 2 –	Caracterização dos 94 participantes segundo sexo, idade e turma.....	80
Tabela 3 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da escala Sentido e Importância do Trabalho para a totalidade da amostra (n=94).....	88
Tabela 4 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Passos Efetuados para a totalidade da amostra (n=94).....	90
Tabela 5 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Aspectos Considerados para a totalidade da amostra (n=94).....	91
Tabela 6 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Profissão Preferida para a totalidade da amostra (n=94).....	92
Tabela 7 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Pesquisa e Conservação de Emprego para a totalidade da amostra (n=94).....	93
Tabela 8 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Pessoas e Fontes Consultadas para a totalidade da amostra (n=94).....	94
Tabela 9 –	Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Atividades Realizadas para a totalidade da amostra (n=94).....	96
Tabela 10 –	Distribuição dos resultados das subescalas do QEC.....	97
Tabela 11 –	Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada escala, subescala e total em função do sexo (n = 94).....	99
Tabela 12 –	Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada escala, subescala e total em função das turmas 1A, 1B e 1C (n=94).....	102
Tabela 13 –	Valores descritivos da força da correlação entre duas variáveis.....	103
Tabela 14 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando a amostra total (n=94).....	104
Tabela 15 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas das participantes do sexo feminino (n=46)..	104
Tabela 16 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas	104

	considerando as respostas dos participantes do sexo masculino (n=48)	
Tabela 17 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos alunos da turma 1A (n=32).....	105
Tabela 18 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos alunos da turma 1B (n=35).....	105
Tabela 19 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos alunos da turma 1C (n=27).....	105
Tabela 20 –	Resumo das variáveis com correlação significativa positiva, moderada ou forte de acordo com a amostra total, o sexo, e as turmas.	106
Tabela 21 –	Distribuição dos resultados das competências socioemocionais do SENNA na amostra total (n=94).....	108
Tabela 22 –	Estatística descritiva e inferencial dos resultados do SENNA para cada competência socioemocional e amostra total em função do sexo (n=94).....	110
Tabela 23 –	Estatística descritiva e inferencial dos resultados do SENNA para cada competência socioemocional e considerando a amostra total em função das turmas 1A, 1B e 1C (n=94).....	112
Tabela 24 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando a amostra total (n=94).....	113
Tabela 25 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas das participantes do sexo feminino (n=46).....	114
Tabela 26 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes do sexo masculino (n=48).....	114
Tabela 27 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos alunos da turma 1A (n=32).....	114
Tabela 28 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes da turma 1B (n=35).....	115
Tabela 29 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes da turma	

	1C (n=27).....	115
Tabela 30 –	Resumo das variáveis com correlação significativa positiva moderada ou forte de acordo com a amostra total, o sexo e as turmas.....	115
Tabela 31 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando a amostra total (n=94).....	118
Tabela 32 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas das participantes do sexo feminino (n=46).....	118
Tabela 33 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes do sexo masculino (n=48).....	119
Tabela 34 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes da turma 1A (n=32).....	119
Tabela 35 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes da turma 1B (n=35).....	120
Tabela 36 –	Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes da turma 1C (n=27).....	120
Tabela 37 –	Resumo das variáveis com correlação significativa positiva moderada ou forte de acordo com a amostra total, o sexo e as turmas.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Arco Íris de Carreira.....	48
Figura 2 –	Arco Normando.....	49

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Autorização da Instituição de Ensino.....	141
APÊNDICE B – Termo de Assentimento.....	142
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144
APÊNDICE D – Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados.....	146

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Ofício de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.....	147
--	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	29
PARTE I - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO.....	37
1. Orientação Profissional e de Carreira.....	39
1.1 <i>Teoria de Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida.....</i>	43
1.2 <i>Educação para a Carreira.....</i>	50
1.3 <i>Competências de Carreira.....</i>	59
2. Teorias de Personalidade.....	61
2.1 <i>Modelo Big Five.....</i>	63
2.2 <i>Competências socioemocionais.....</i>	65
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	75
1. Justificativa.....	77
2. Objetivos.....	78
3. Métodos.....	79
3.1 <i>Universo do estudo e participantes.....</i>	79
3.2 <i>Instrumentos.....</i>	80
3.2.1 <i>Questionário de Educação à Carreira (QEC).....</i>	80
3.2.2 <i>Inventory Assessing Social and Emotional Skills (SENNA 1).....</i>	82
3.3 <i>Procedimentos de obtenção dos dados.....</i>	83
3.4 <i>Procedimentos de análise dos dados.....</i>	84
3.5 <i>Cuidados éticos.....</i>	86
4. Resultados e discussão.....	87
4.1 <i>Competências de carreira: resultados do QEC.....</i>	87
4.1.1 <i>Análise dos resultados do QEC por item/questão e por subescala.....</i>	87
4.1.2 <i>Análise dos resultados do QEC em função do sexo.....</i>	98
4.1.3 <i>Análise dos resultados do QEC em função das turmas.....</i>	101
4.1.4 <i>Análise dos resultados do QEC considerando a correlação.....</i>	103
4.2 <i>Competências socioemocionais: resultados do SENNA.....</i>	108
4.2.1 <i>Análise dos resultados do SENNA por competência.....</i>	108
4.2.2 <i>Análise dos resultados do SENNA em função do sexo.....</i>	109
4.2.3 <i>Análise dos resultados do SENNA em função das turmas.....</i>	111

4.2.4 Análise dos resultados do SENNA considerando a correlação.....	113
4.3 Correlação entre os resultados do QEC (competências de carreira) e do SENNA (competências socioemocionais).....	117
5. Conclusão.....	24
Referências.....	129
Apêndices.....	141
Anexos.....	147

Introdução

INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, a intensificação do processo de globalização e o aumento do fluxo de informações (Oliani, 2016) transformaram a sociedade de estrutura industrial para uma baseada em tecnologia de informação que alterou significativamente o mundo em diferentes âmbitos, como o econômico, o do trabalho, o social, o relacional, o político e o cultural. Especificamente no domínio do trabalho, tais transformações ressignificaram as demandas para a Orientação Profissional e de Carreira¹, uma vez que essas mudanças alteraram radicalmente a forma como o homem se relaciona com o trabalho (Duarte et al., 2009; Pocinho, 2011). Mais especificamente nas sociedades do Ocidente, na contemporaneidade, o ser humano é mais responsável pela construção de sua carreira, em contraposição com o período anterior, em que o desenvolvimento de carreira do indivíduo dependia em grande parte das organizações administrativas.

Ao trabalhador há uma gama de novas opções ocupacionais possíveis, porém mais instáveis, imprevisíveis e flexíveis. Na primeira metade do século passado, o orientador profissional e de carreira auxiliava o jovem a conhecer suas habilidades e a encontrar um trabalho no qual ele poderia realizar-se no uso de suas aptidões, uma vez que a demanda-chave era auxiliar a pessoa a ajustar-se ao trabalho (enfoque Traço-Fator), como apontam Ribeiro e Melo-Silva (2011). A partir de 1950, segundo os referidos autores, outras demandas emergiram em função das influências da época: como ajudar o indivíduo a entender os determinantes de sua escolha e, a partir disso, poder escolher (enfoque psicodinâmico), e como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira (enfoque desenvolvimentista e evolutivo). Já no final do século XX, surgem outras demandas: como auxiliar o jovem a compreender seu processo de tomada de decisão e a enfrentar as múltiplas transições em sua carreira. No início de século XXI, a demanda-chave emergente é: como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo em transição.

Assim, o esperado da ação do orientador profissional e de carreira é ajudar a pessoa a se planejar e a se preparar para lidar com o mundo do trabalho instável e imprevisível, auxiliando o indivíduo a buscar informações e a tomar decisões (Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013). A trajetória profissional, portanto, passa a ser entendida como contínua construção que

¹ Neste estudo utiliza-se o termo “Orientação Profissional e de Carreira”, em função do seu uso no cenário brasileiro (Orientação Profissional) e internacional (Carreira), domínio do conhecimento no qual está inserida a Educação para a Carreira.

ocorre por meio das escolhas realizadas ao longo de toda a vida, quando o indivíduo assume seus diversos papéis na sociedade, como, por exemplo os de: trabalhador, estudante, membro de uma família, de uma comunidade e em atividades de lazer (Barreira, 2011). Desta maneira, é por meio das atividades desempenhadas, dos contatos sociais e das interlocuções do passado e presente, nos diversos contextos vivenciados, que o homem constrói sua carreira (Guichard, 2012; Carrillo, 2014).

Devido às perspectivas profissionais serem menos previsíveis e marcadas por transições mais frequentes, há aumento da insegurança no trabalho e, conseqüentemente, vulnerabilidade em todas as outras esferas da vida do sujeito (Munhoz & Melo-Silva, 2011), prejudicando o bem-estar social e pessoal (Araújo et al., 2012). Por exemplo, transições psicossociais como divórcios, mudanças e problemas de saúde são exemplos do que acontecem com os trabalhadores em situações de instabilidade (Guichard, 2012). A partir disso, percebe-se uma forte interrelação entre os diversos domínios da vida. Atualmente, as fronteiras entre viver, trabalhar e aprender são muito tênues ou inexistentes e as pessoas agora precisam tomar decisões pessoais e profissionais em simultâneo.

Como a educação é a ferramenta mais importante para a vida das pessoas, pois está relacionada a toda a trajetória individual (Oliveira, 2014; Instituto Ayrton Senna, s/ano) e considerando que é na escola que o jovem vai desenvolver seus interesses, valores, atitudes e habilidades que influenciam os processos de tomada de decisão no campo pessoal e profissional, é necessário que os ambientes educacionais auxiliem no desenvolvimento de competências e forneça experiências, informações e conhecimento diversificado e de qualidade (Pocinho, 2011). Transformar a escola é uma consequência de todas as mudanças que o mundo está passando. Cada vez mais é essencial auxiliar os indivíduos de modo integral, com o objetivo de recolocá-los na sua posição inerente de totalidade (Abed, 2014), indo muito além de apenas passar conhecimentos. Embora espera-se legalmente que o ambiente escolar coopere com o desenvolvimento profissional dos seus estudantes, são poucas as instituições no Brasil que incorporam práticas que auxiliam holisticamente no apoio ao jovem, com sua adaptabilidade, na construção da cidadania e da subjetividade comprometidas com a transformação social e no preparo para as exigências do mundo do trabalho (Araújo et al., 2012).

Além disso, no começo de 2017, foi aprovada a Lei 13.415/2017 referente a reforma do Ensino Médio sancionada pelo presidente Michel Temer, descrevendo que o conteúdo que será ensinado aos alunos na escola será flexibilizado. Uma das mudanças importantes é a alteração da carga horária: 60% será ocupada obrigatoriamente por conteúdos da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e os outros 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e os interesses dos estudantes. Ou seja, os jovens poderão se concentrar em uma das cinco áreas que funcionarão como itinerários educativos: (a) linguagens e suas tecnologias, (b) matemática e suas tecnologias, (c) ciências da natureza e suas tecnologias, (d) ciências humanas e sociais aplicadas, e (e) formação técnica e profissional. Os estudantes precisarão fazer escolhas no 9º ano do Ensino Fundamental, para que, entrem no Ensino Médio direcionados para uma área de interesse (Lei n. 13.415, 2017). Sendo assim, será essencial auxiliar os jovens a estarem mais preparados profissionalmente².

A Orientação Profissional e de Carreira pode ser considerada um instrumento facilitador da aproximação da escolaridade com as exigências sociais do mundo contemporâneo (Talavera e Pérez-González, 2007) e favorável frente às mudanças previstas na reforma do Ensino Médio. Inserida na área de Orientação Profissional e de Carreira, a Educação para a Carreira se destaca, pois, é um modelo de intervenção focada no ambiente escolar e que contribui para as demandas na área de educação.

Levando em conta o apanhado de competências necessárias no mercado de trabalho atual e a desconexão entre o que é aprendido nas escolas e o que é exigido no contexto profissional (Goodspeed, 2016), a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), em 1998, realizou uma conferência mundial com o objetivo de discutir e refletir sobre propostas que articulassem de melhor forma a formação educacional e as demandas do trabalho, focalizando o desenvolvimento socioeconômico de cada indivíduo (Gondim, Moraes & Brantes, 2014). Além disso, um relatório publicado pela UNESCO sobre a educação mundial, Delors et al. (1999) sugeriram a adoção de um sistema de ensino embasado em quatro pilares: (a) aprender a conhecer (domínios dos instrumentos de conhecimento, aprender a aprender), (b) aprender a fazer (colocar em prática os conhecimentos), (c) aprender a ser (desenvolvimento total da pessoa, senso crítico, conhecimento de si e do outro) e (d) aprender a conviver (cooperação, empatia, relações sociais) (Santos & Primi, 2014; Oliani, 2016; Goodspeed, 2016). Este sistema fez com que muitas iniciativas fossem tomadas com o objetivo de encontrar os melhores métodos para alcançar uma educação de qualidade e que alcançasse a todos.

A política educacional brasileira tem se preocupado constantemente com o Ensino Médio, pois busca melhorar sua qualidade, a fim de adequar a formação dos jovens perante os desafios do século XXI (Araújo, 2015). Houve alguns avanços das últimas décadas, como a

² Neste trabalho, as autoras não estão se posicionando diante da discussão política sobre a reforma. Apenas são descritas as consequências da aprovação da lei.

crescente inclusão de crianças e jovens na educação básica, a melhora no acesso e a permanência dos estudantes na escola (Oliani, 2016). Contudo, considerando a pesquisa do Instituto Unibanco com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, havia aproximadamente 1,7 milhão de jovens fora da escola, equivalente a 16% da faixa etária. Sobre a evasão escolar, a partir dos 15 anos de idade, a proporção aumenta significativamente, chegando a atingir 19% aos 17 anos de idade. Em 2015, os pesquisadores Ruben Klein e Leandro Marinho, da Fundação Cesgranrio, calcularam que as maiores taxas de repetência e de evasão nas escolas brasileiras concentram-se no 1º ano do Ensino Médio (Instituto Unibanco, 2016). “Fica claro, portanto que o primeiro ano da transição do Fundamental para o Médio requer atenção especial (...)” (Instituto Unibanco, 2016, pag. 4).

Pensando que os estudantes do Ensino Médio são jovens, de acordo com Carvalho (2015), a adolescência é um período do desenvolvimento caracterizado por muitas mudanças físicas, biológicas, psicológicas e sociais. É a fase de experimentação, confronto interno (Guichard, 2012) e enfrentamento dos desafios da transição para a vida adulta e da experimentação de vários papéis em diversos contextos, no qual o adolescente poderá se conscientizar de sua singularidade, desenvolver uma ideia de si próprio e começar a pensar sobre o futuro, o que inclui o caminho profissional. Nessa fase, socialmente espera-se que o jovem decida concretamente a resposta da famosa pergunta: “o que você quer ser quando crescer?”. É a partir da adolescência que ações e caminhos são decididos para se alcançar os projetos e o sonho de trabalhar naquilo que se busca (Carvalho, 2015).

Apesar das influências genéticas e ambientais (Lundberg, 2015), quaisquer habilidades podem ser adquiridas, de forma que afetem a produtividade de aprendizagem, sendo que a eficácia aumenta quando as competências são desenvolvidas na idade jovem (Heckman, 2000). Pensando nisso, a adolescência é o momento oportuno para o desenvolvimento de competências para lidar com todas as transformações no mundo do trabalho. É necessário que, no ambiente educativo, os alunos sejam incentivados a desenvolver habilidades além daquelas demandadas pelos postos de trabalho, como, por exemplo, as competências de carreiras e as socioemocionais, objetos deste estudo.

Para tratar dos conceitos “competências de carreira” e “competências socioemocionais” é preciso abordar, anteriormente, o conceito “competência”, neste estudo também utilizado como sinônimo de “habilidade” como aponta a literatura. Há várias conceituações para a palavra “competência”, contudo, de modo geral, significa um conjunto de conhecimentos, procedimentos, capacidades, aptidões e atitudes que podem ser aprendidas, desenvolvidas e são observáveis em atividades e tarefas, desde que tenham qualidade,

eficiência e sejam comportamentos adequados para a situação. As habilidades possuem características individuais/pessoais e não são estáveis, pois podem ser modificadas conforme a situação que o indivíduo se encontra (Talavera & Pérez-González, 2007; Gondim et al., 2014; Instituto Ayrton Senna, s/ano). As “competências” podem ser divididas em genéricas (habilidades utilizadas em qualquer atividade profissional, pois é transferível para diferentes situações) e específicas ou técnicas (habilidades desenvolvidas para uma área profissional específica, com baixa transferibilidade, pois é considerada uma especialização profissional) (Talavera & Pérez-González, 2007; Gondim et al., 2014).

As “competências de carreira” compreendem os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à profissão, ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento profissional, como por exemplo, a capacidade de planejar a própria carreira, escolher a profissão de modo consciente e as condições de empregabilidade. Por sua vez, as “competências socioemocionais” são as habilidades para compreender, manejar e expressar os aspectos sociais e emocionais, tanto em relação a si mesmo quanto aos outros, como por exemplo, flexibilidade, motivação, pró-atividade, autonomia, adaptabilidade, tolerância ao estresse, liderança, capacidade de resolver conflitos, trabalhar em equipe, interagir socialmente e auto aperfeiçoar. Ambas as habilidades são importantes para enfrentar as velozes mudanças inerentes ao mercado de trabalho contemporâneo (Delors et al., 1999; Lassance & Sparta, 2003; Nakano & Almeida, 2007; Talavera & Pérez-González, 2007; Guichard, 2012; Savickas, 2012; Carrillo, 2014; Gondim et al., 2014; Santos & Primi, 2014; Instituto Ayrton Senna, 2015).

Com relação à análise e à avaliação das “competências de carreira”, há poucos estudos empíricos (Winters, 2012). Um dos motivos decorre das dificuldades de se avaliar e descrever tais habilidades, bem como de obter dados de estudos longitudinais (Luken, 2013). Contudo, segundo Gomes e Taveira (2001), o desenvolvimento vocacional e o desempenho acadêmico possuem relação. Com base nessas informações, este estudo foi delineado para iniciar algumas contribuições para essa lacuna na literatura científica sobre as “competências de carreira”.

No contexto educativo brasileiro, as competências que têm sido avaliadas se enquadram na dimensão cognitiva, o que já é um esforço muito grande de gestores e educadores, fruto de décadas de trabalho. De acordo com Uranga (2014), instrumentos de avaliação de qualidade da educação pública brasileira, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), baseiam-se em testes de cognição, medindo exclusivamente as habilidades cognitivas. Estas competências podem ser definidas como

habilidades relacionadas ao nível intelectual e acadêmico, à interpretação, a adquirir conhecimento, assimilar ideais, reflexão, raciocínio, pensamento abstrato, resolução de problemas e generalização a partir do que foi aprendido (Gutman & Schoon, 2013; Goodspeed, 2016; Capsada, 2016; Instituto Ayrton Senna, s/ano).

Com o avanço das avaliações cognitivas, mas evidenciando resultado ainda insatisfatório na aprendizagem dos alunos, as “competências socioemocionais” tornam-se objeto de interesse e complementar à avaliação das habilidades cognitivas. As “competências socioemocionais” podem ser conceituadas como padrões relativamente duradouros de pensamentos, sentimentos e ações, relacionadas à motivação, integridade pessoal, interação pessoal; seriam a “capacidade de um indivíduo relacionar-se com si mesmo e com os outros, compreender e gerenciar emoções, estabelecer e atingir metas, tomar decisões autônomas e responsáveis e confrontar criativamente e construtivamente situações adversas” (Instituto Ayrton Senna, s/ano, página 9).

Apesar de tanto as habilidades “socioemocionais” quanto as “cognitivas” serem importantes para a formação multidimensional dos indivíduos (Aur, 2016), o modelo atual de educação brasileira focaliza apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o letramento e o numeramento (Goodspeed, 2016; Instituto Ayrton Senna, s/ano), deixando de lado as competências não cognitivas (Santos, 2016; Santos & Primi, 2014; Primi, Santos, John & Fruyt, 2016). As habilidades relacionadas à cognição auxiliam nas demandas do mercado de trabalho, no desenvolvimento da cidadania, na aquisição de novos conhecimentos (Oliveira, 2014) e, inclusive, na formação das habilidades cognitivas, como por exemplo, alunos mais organizados, focados e confiantes desenvolvem melhor o aprendizado (Uranga, 2014).

A escola não é “culpada” em desvalorizar as “competências socioemocionais” com ênfase nas habilidades cognitivas. Isso acontece, dentre outros fatores, devido à falta de estudos na área socioemocional, falta de medidas e avaliações, falta de consenso na definição dos conceitos e porque as “competências socioemocionais” chamaram atenção dos estudiosos de forma tardia em relação à atenção que se tem dado às habilidades cognitivas (Santos & Primi, 2014). A partir disso, conclui-se que há lacunas da literatura científica nas avaliações das habilidades não cognitivas e seu desenvolvimento, pois os estudos sobre o tema são reduzidos (Uranga, 2014; Santos, 2016).

Considerando as mudanças no mercado de trabalho, a importância da escolarização, as demandas da juventude, a relevância da preparação para a vida e a falta de estudos sobre competências de carreira e socioemocionais, este estudo objetiva realizar levantamento,

descrição, análise e correlação das competências de carreira e socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Para tanto, foi realizada, primeiramente, uma revisão da literatura científica sobre o tema, utilizando-se dos seguintes bancos de dados (disponíveis gratuitamente e online): Banco de Testes USP, BVS, BVS – Psicologia, ERIC, PubMed, Scopus, PsyNET, CSIC-ISOC e Google Acadêmico. As palavras chaves empregadas foram: competências de carreira, habilidades de carreira, *career competencies*, *career skills*, *competencias de carrera*, *habilidades de carrera*, competências socioemocionais, habilidades socioemocionais, competências não cognitivas, habilidades não cognitivas, *socioemotional competencies*, *socioemotional skills*, *soft skills*, *non-cognitive competencies*, *non-cognitive skills*, *competencias socio-emocionales*, *habilidades socioemocionales*, *habilidades no cognitivas*, *competencias no cognitivas*.

A partir da revisão de literatura científica, foi construída a primeira parte desta dissertação com o enquadramento teórico, que se inicia descrevendo o campo da Orientação Profissional e de Carreira. Das teorias deste campo, a que se destaca neste estudo, em virtude do instrumento utilizado, é a Teoria de Super, cujo enfoque é desenvolvimentista. Esta teoria embasa um modelo de intervenção específico para o contexto escolar, a Educação para a Carreira, que também é descrita nesta pesquisa. Inseridas nesta abordagem, há as competências de carreira, que são também conceituadas neste trabalho. Além disso, são contextualizadas as Teorias de Personalidade da Psicologia, especificamente o Modelo *Big Five*, que embasa o instrumento utilizado para mensurar as competências socioemocionais.

Na segunda parte – o estudo empírico – trata do método utilizado nesta investigação. Os participantes, instrumentos e procedimentos são abordados. Os resultados e a discussão são apresentados por competência de carreira e socioemocional e a correlação entre eles. O estudo é concluído com reflexões e desdobramentos possíveis para outras investigações.

Parte I

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO

1. Orientação Profissional e de Carreira

A Orientação Profissional e de Carreira nasceu com Frank Parsons, nos Estados Unidos, no início do século passado, com o nome Orientação Vocacional (em inglês *Vocational Guidance*). Naquela época, havia crença de que era necessário “descobrir a vocação”, avaliando as aptidões para ajustar a pessoa ao trabalho (“homem certo no lugar certo”), atendendo às demandas de aumento na produtividade industrial e na prevenção de acidentes. O contexto daquela época era marcado pela produção e consumo em massa, por meio das grandes indústrias que contratavam inúmeros trabalhadores assalariados para a realização de atividades específicas, ritmadas e parceladas (Lassance & Sparta, 2003).

Buscando mudança e justiça social, Parsons, um professor progressista, propôs um método pragmático, em sintonia com o *zeitgeist* positivista da época, em uma visão mecanicista de ser humano, ou seja, “o indivíduo e a sociedade teriam uma configuração e uma forma estável de ser e funcionar que, em geral não mudava ou sofria poucas alterações ao longo da vida” (Ribeiro, 2011, p. 91). Parsons escreveu o livro *Choosing a Vocation*, considerado o marco do início da Orientação Vocacional³ e publicado após sua morte (Ribeiro & Uvaldo, 2007). Nesse livro, o referido autor descreve três técnicas importantes para a realização da orientação: explorar as características do indivíduo, analisar as características das ocupações e fazer o cruzamento entre esses conhecimentos (Sparta, 2003). Parsons acreditava que uma ocupação com produtividade e eficiência era a associação entre as exigências do trabalho e as habilidades e interesses dos trabalhadores. Ele foi responsável pelo desenvolvimento da Teoria Traço-Fator, influenciada pela Psicologia Diferencial e a Psicometria e defensora do pressuposto que uma escolha profissional é um evento pontual, único e definitivo. Nesse enfoque o perfil de um indivíduo poderia ser descrito por meio de instrumentos psicométricos e a escolha certa seria a perfeita associação entre a ocupação e o perfil do indivíduo (Tractenberg, 2002).

A partir de 1950, a Orientação Vocacional teve influência de importantes teorias, como a Terapia Centrada no Cliente de Carl Rogers (1951), a Teoria Tipológica de John Holland (1959) e a Teoria de Desenvolvementista de Carreira de Donald Super (Lassance, Paradiso & Silva, 2011). As duas primeiras abordagens são descritas a seguir, contudo, a teoria de Super é abordada em uma seção separada, devido sua importância na Orientação

³ No enquadramento teórico são utilizados conceitos específicos de cada época como é o caso do termo Orientação Vocacional.

Profissional e de Carreira, na Educação para a Carreira e por ser a teoria que embasa um dos instrumentos, o Questionário de Educação à Carreira, utilizado neste estudo.

Assim, na segunda metade do século XX são observadas as influências de Rogers e Freud na Psicologia como um todo. E, particularmente, no domínio da Orientação Profissional e de Carreira, são verificadas as influências de teoria Tipológica de Personalidade de Holland, ora classificada como teoria psicodinâmica, ora como Traço-Fator.

A teoria humanista de Rogers, influenciada pela Psicologia Existencial, questiona a teoria Traço-Fator representada por Parsons, em seu modelo médico e a diferença de poder entre conselheiro/autoridade e cliente/subordinado. Rogers defendia que, por meio da empatia, o orientador compreendia e considerava a perspectiva do cliente sobre si mesmo e o mundo, para auxiliá-lo a escolher uma carreira e transformá-lo em um agente ativo da orientação (Herr, 2008). Por sua vez, a teoria Tipológica de Holland concebe que a personalidade do indivíduo é refletida nas suas escolhas profissionais. Assim, por meio dos interesses pessoais, é possível construir tipos de personalidade, que indicam tipos de ambientes profissionais. A combinação entre os tipos de personalidade e seus ambientes específicos resultavam em satisfação/prazer do indivíduo, estabilidade no trabalho e motivação com a carreira (Holland, 1997). Holland se aproximava muito da Teoria Traço-Fator de Parsons e também contribuiu para o desenvolvimento de instrumentos para medição das características e interesses dos indivíduos (Sartori, Noronha & Nunes, 2009).

Holland conseguiu identificar seis tipos de personalidade e de ambientes profissionais: Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C). O Realista tem boa coordenação motora e rapidez, são mais concretos e menos sociáveis. O Intelectual sabe manipular ideias e palavras, prefere pensar do que agir, é crítico e introvertido. O Artístico é sentimental, abstrato, social, criativo e se interessa por atividades de expressão individual. O Social é sensível, responsável, intuitivo, extrovertido e comunicativo, tem interesse em ajudar o próximo. O Empreendedor é dominador, líder, persuasivo, extrovertido, comunicativo, bom vendedor, possui interesse por política/economia e não tem medo de se arriscar profissionalmente. O Convencional é organizado, valoriza bens materiais e status social, é inflexível, rígido e possui pouca criatividade. Os tipos de ambientes profissionais levam as mesmas características do tipo de personalidade (Sartori et al., 2009).

Considerando o contexto nacional, a Orientação Profissional⁴ surgiu em 1924, pelo professor e engenheiro suíço Roberto Mange e o Serviço de Seleção e Orientação Profissional

⁴ Foi utilizado o termo “Orientação Profissional”, pois era o conceito em vigor na época, tanto que o serviço disponibilizado levava o nome “Serviço de Orientação Profissional”.

para os alunos do Liceu de Artes e Ofícios (escola técnica) de São Paulo (Carvalho, 1995), cujo objetivo era diagnosticar e possibilitar o ajustamento entre indivíduo e trabalho, por meio do modelo proposto por Parsons (Faleiros, 2014). A prática com instrumentos psicométricos no Liceu; a perspectiva taylorista (trabalho fragmentado, hierarquizado e sistematizado, produção racionalizada, segundo Cipolla, 2003), que organizava a sociedade na época; e a aproximação da Orientação Profissional com a Educação, possibilitaram o surgimento de outros serviços importantes, como: o primeiro Serviço de Orientação Profissional (público), criado pelo Lourenço Filho; o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) em 1930; e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931 (Cunha, 2000).

A Orientação Profissional ganhou força no Brasil quando, em 1944, surge a Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro que, em 1947, criou o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), que desenvolveu muitas pesquisas, técnicas e trabalhos; ofereceram atendimento ao público e cursos de formação; e criaram/padronizaram instrumentos de medidas (Instituto Superior de Estudos e Pesquisas, 1990). O ISOP teve seu nome alterado para Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, em 1981. Em 1990, o Instituto teve suas atividades encerradas (Melo-Silva, 2000).

Em 1942, com a Lei Capanema, a Orientação Educacional⁵ foi incluída no ensino secundário com a função de auxiliar os jovens na escolha profissional (Lourenço Filho, 1971). Em 1971, a Lei n. 5.692 de 11 de Agosto determinou as novas diretrizes e bases para o ensino no primeiro e no segundo grau. Essa lei determinou obrigatórios nas escolas tanto a profissionalização no segundo grau (Sparta, 2003) quanto a Orientação Educacional e o Aconselhamento Vocacional realizados pelos Serviços de Orientação Educacional (SOE) (Lei n. 5.692, 1971).

No decorrer da alteração destas leis, em 1962, no dia 27 de Agosto, a Lei n. 4.119 regulamentou a profissão de psicólogo, exercendo influência na Orientação Profissional, que ficou vinculada à Psicologia Clínica. A maioria das atividades de Orientação Profissional aconteciam em consultórios psicológicos particulares (Carvalho, 2015). No Brasil, a Orientação Profissional nasceu embasada pela Teoria do Traço-Fator, cujas diretrizes defendiam que o orientador profissional tem o papel de fazer diagnósticos e informar cada indivíduo a profissão que se encaixa com ele. Porém, essa teoria foi perdendo a força devido às mudanças no contexto da Orientação Profissional e devido às fortes críticas quanto as suas diretrizes (Sparta, 2003). Mas, diferente do contexto externo, os psicólogos brasileiros foram

⁵ Termo em cópia literária da lei citada.

influenciados pela Psicanálise e pela Estratégia Clínica de Orientação Vocacional⁶ do argentino Rodolfo Bohoslavsky (1977/1996), que utilizava da entrevista clínica como a principal ferramenta no processo de Orientação Profissional e alguns testes para a realização de diagnósticos. A teoria de Bohoslavsky surgiu como uma alternativa a Teoria do Traço-Fator (Sparta, 2003) sem, contudo, excluir o uso de testes na avaliação. Assim, Bohoslavsky contribui com reflexões aprofundadas sobre a modalidade estatística *versus* a modalidade clínica, como extremos de um *continuum*, no domínio da Orientação Vocacional e Ocupacional.

As atividades de Orientação Profissional nas escolas até a década de 1980 não foram devidamente registradas e avaliadas, assim, as teorias psicológicas da escolha profissional começaram a ser bastante criticadas (Sparta, 2003). Contudo, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (a ainda vigente Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) continua demonstrando a necessidade de preparação básica para o trabalho aos alunos do Ensino Médio. Entretanto, a profissionalização deste público não é mais obrigatória, transformando-se em caráter de continuação, ou seja, não deve substituir o Ensino Médio regular, mas sim, suplementá-lo (Lei n. 9.394,1996).

Atualmente, tem-se discutido muito sobre o Ensino Médio por meio de seminários organizados pelo Ministério da Educação (MEC). Com a finalidade de aproximar as diretrizes propostas pelos documentos legais e os objetivos do Ensino Médio, bem como de expandir suas ações além do preparo dos alunos para o vestibular, foram desenvolvidas propostas como a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, outra ideia que está sendo aplicada é a aproximação do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), pois esta união pode fortalecer as práticas de programas de desenvolvimento de carreira no Brasil. Interessante citar que, nos países desenvolvidos, as políticas de Orientação Profissional e de Carreira⁷ já foram criadas, inseridas e, atualmente, estão no processo de reformulação. Com relação ao Brasil, práticas nessa área ainda são incipientes de modo sistemático e fortalecido (Silva, 2010). Entretanto, diversos estudiosos e profissionais da área de orientação têm trabalhado para modificar esse panorama e, mesmo que timidamente, pode-se acompanhar uma evolução de tais práticas no contexto brasileiro.

Dessa forma, percebe-se a importância de ações em Orientação Profissional e de Carreira no Brasil. Como a teoria desenvolvimentista possui relativa importância neste campo de estudo, destaca-se este enfoque na seção a seguir. Além disso, a Teoria de Super embasa o

⁶ Termo em cópia literária do autor.

⁷ Termo utilizado no século XXI, influenciado pela Teoria *Life Design* de Savickas.

modelo de intervenção Educação para a Carreira, um dos focos deste trabalho, e um dos questionários utilizados como instrumento.

1.1 A Teoria de Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida

As teorias desenvolvimentistas destacam-se na década de 1960 devido:

“À mudança de paradigmas sobre o processo de Aconselhamento de Carreira; o aumento do conhecimento sobre informação, as atitudes e as competências envolvidas no conceito de maturidade ou adaptação à carreira e sobre a forma de os converter em experiências de aprendizagem estruturais; bem como o aumento de pedidos de clarificação dos resultados do aconselhamento para a carreira, orientação para a carreira ou intervenções” (Taveira & Silva, 2008, p. 23)

Os princípios das teorias desenvolvimentistas embasaram muitos programas de desenvolvimento de carreira. Uma das teorias que mais se destacou é a Teoria de Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida, elaborada por Donald Super durante a década de 1960. Sua teoria foi constantemente reformulada até sua morte, em 1994, sendo, Mark Savickas um dos seus seguidores mais ativo na área de desenvolvimento de carreira (Balbinotti & Tétreau, 2006b).

Esse referencial teórico-metodológico é um dos principais responsáveis pela reconfiguração do construto de carreira substituindo o termo “vocacional” por “profissional”. Além disso, a teoria de Super auxiliou no desenvolvimento do constructo “autoconceito”, descrevendo que o indivíduo é ativo, organiza suas experiências e escolhe seus papéis de vida e profissões que sejam consistentes com o seu autoconceito (Herr, 2008). Este termo é construído por meio das experiências sociais, modificando-se e sendo substituídos com o tempo a partir da reflexão do indivíduo sobre si mesmo e dos outros em relação ao indivíduo (Super, 1963, citado por Lassance et al., 2011). Observa-se que Super prioriza a ideia de desenvolvimento, levando em conta que a carreira é um processo que se inicia na infância e se desenvolve ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo, conjuntamente com o desenvolvimento pessoal. Super deixa de focalizar o momento da escolha da profissão para valorizar as tomadas de decisões profissionais realizadas durante todo o ciclo de vida da pessoa (Herr, 2008).

Super defende a importância dos diversos papéis que o sujeito incorpora ao longo da vida, conjuntamente com suas interações (Balbinotti & Tétreau, 2006a). À medida que amadurecem, os indivíduos desempenham vários papéis, sendo que alguns começam no início da vida, outros em períodos mais avançados; há etapas da vida nas quais a pessoa exerce prioritariamente um papel e, em outros exerce simultaneamente diversos papéis. Super na teoria do Arco-íris de Carreira (*Life-career Rainbow*), dos anos de 1980, sistematizou seis papéis que descrevem o espaço vital da maioria dos indivíduos (independente do sexo): criança, estudante, homem/mulher no tempo livre e de lazer (*leisureite*), cidadão, trabalhador e homem/mulher em atividades domiciliares (*homemaker*). Aos seis papéis ele agregou outros três, os de: cônjuge, pais e aposentados. Nem todas as pessoas desempenham todas funções descritas ou mesmo na ordenação colocada e há outras funções que podem ser exercidas. Os papéis e suas interações sociais que acontecem ao longo de toda a vida constituem a carreira. Somado a isso, o teórico também descreve quatro cenários onde acontecem a interação dos papéis dos indivíduos: lar, comunidade, escola e ambiente de trabalho. Há outros cenários existentes e um mesmo papel pode ser exercido em vários cenários, assim como vários cenários comportam diversos papéis. A partir disso, pode-se argumentar que a satisfação, o sucesso e a auto realização estão associados ao fato do indivíduo exercer vários papéis simultaneamente em qualquer estágio de vida; por isso que quanto mais as habilidades e interesses do indivíduo são colocados nas atividades que exerce, mais bem-sucedida e satisfeita a pessoa será (Super, 1980).

Além dos conceitos já citados, Super também descreve o conceito psicossocial: “maturidade vocacional”, cuja definição é a disposição que o indivíduo possui para realizar escolhas profissionais e cumprir as tarefas evolutivas, sendo um sujeito com maturidade de carreira é aquele quem está pronto para tomar decisões e assumir os compromissos esperados para a fase em que se encontra (Balbinotti & Tétreau, 2006a). A maturidade é crescente, quase linear e é exigida em cada estágio de desenvolvimento profissional. Em cada fase, há tarefas evolutivas relativamente previsíveis que representam as expectativas sociais de desempenho vocacional (Lassance et al., 2011). O construto “maturidade vocacional” foi posteriormente intitulado “maturidade profissional”. Além disso, Super expandiu o termo, transformando-o em “maturidade de carreira”, pois queria destacar o caráter desenvolvimentista da sua definição (Lassance et al., 2011). Super destaca que o conceito “maturidade de carreira” é destinado aos adolescentes e jovens adultos. Ao se referir à idade adulta, o termo se transforma para “adaptabilidade profissional”, contudo, permanece com o mesmo significado (Sparta, 2003).

Super descreveu 14 proposições que sintetizam sua teoria e seus três segmentos: desenvolvimento, autoconceito e contextual (Super, 1900; Lassance et al., 2011). As proposições são descritas a seguir.

1. As pessoas são diferentes nos quesitos: habilidades, personalidades, necessidades, valores, interesses, traços e autoconceitos.
2. De acordo com esses quesitos, cada pessoa está qualificada para exercer um certo número de ocupações.
3. Cada profissão possui uma demanda de habilidades e traços de personalidade, com níveis de tolerância suficientemente amplos. Desse modo, há várias profissões para cada indivíduo e vários indivíduos para cada profissão.
4. Os autoconceitos (competências, preferências vocacionais, ambiente em que se vive e trabalha) mudam com o tempo, experiência e aprendizagem social, contudo são relativamente estáveis a partir da adolescência até a vida adulta, resultando em uma certa continuidade nas escolhas e na adaptação.
5. As mudanças socioeconômicas e pessoais da carreira ou transição de carreira passam por uma série de estágios (maxiciclo) – Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Declínio–; e dentro de cada fase ou estágio, há os miniciclos (novo crescimento, reexploração e reestabelecimento). Para passar por cada ciclo, é necessário realizar as tarefas de desenvolvimento.
6. Nível socioeconômico dos pais do indivíduo, habilidade mental, educação, competências, características da personalidade, maturidade vocacional⁸ e oportunidades determinam a natureza do padrão de carreira (seu nível ocupacional, frequência, sequência, duração da tentativa e o trabalho estável).
7. O sucesso do confronto entre as demandas do meio e as do organismo em cada estágio de vida depende da prontidão do indivíduo em enfrentar os desafios do contexto (maturidade vocacional).
8. O desenvolvimento da carreira resulta da interação entre as características do indivíduo e as demandas do ambiente, a depender da maturidade vocacional.
9. A maturação de habilidades, interesses, recursos de enfrentamento (*coping*), teste de realidade e autoconceitos são guias para o desenvolvimento dos estágios.

⁸ Termo utilizados pelos autores Super (1900) e Lassance et al. (2011).

10. O processo de desenvolvimento vocacional é indispensavelmente o de desenvolver e implementar autoconceitos ocupacionais.
11. O desenvolvimento gradativo de síntese entre o indivíduo e os fatores sociais, e entre o autoconceito e a realidade é um processo da realização de papéis e aprendizagem por *feedback* (retro informação).
12. A satisfação com o trabalho e com a vida depende da adequação do meio social e das habilidades, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e autoconceitos do indivíduo. Além disso, a satisfação também depende do desempenhar do papel que o indivíduo aprendeu nas fases de Crescimento e Exploração.
13. Quanto mais o indivíduo implementa seus autoconceitos, mais satisfeito no trabalho ele estará.
14. Tradições sociais (estereótipos e os papéis sexuais), vieses étnicos e sociais, diferenças individuais e estrutura de oportunidades são determinantes na escolha da ocupação entre homens e mulheres. A profissão auxilia os indivíduos a organizar sua personalidade.

Super, no começo dos seus trabalhos, argumentava que o desenvolvimento de carreira possuía cinco estágios relativamente estáveis. Para essa organização, as amplas faixas etárias serviriam como parâmetro, não a idade propriamente dita. Mais recentemente, estes estágios passaram a ser questionados, contudo, ainda assim, foram considerados consistentes para este estudo uma vez que a teoria de Super subsidia a matriz básica da construção do Questionário de Educação à Carreira (Balbinotti & Tétreau, 2006), um dos instrumentos utilizados nesta investigação e que possui qualidades psicométricas. Além disso, tomou-se cuidado de utilizar, nas discussões, detalhes dos estágios que ainda são considerados universais e condizentes com a literatura.

Os cinco estágios são: Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Declínio, como já citados nas suposições anteriormente. A primeira fase inicia-se na infância e vai até o começo da adolescência, que é quando a criança está vivendo o mundo de fantasias e o “faz de conta”. É caracterizado pelo sonhar sem limitações, mesmo em uma situação de dependência com relação a outra pessoa (adultos, pais ou responsáveis). O segundo estágio começa na adolescência e termina no início da idade adulta e está relacionado com o período variável no qual o adolescente, em geral, faz descobertas do próprio corpo, sobre o sexo oposto e os sentimentos. É nesse período que o jovem começa a ter conhecimento sobre seus interesses pessoais. No terceiro estágio, que ocorre do começo da vida adulta até sua etapa

principal, o indivíduo busca sua autonomia e é quando se inicia a vida profissional. Já o quarto período tem início na etapa principal da vida adulta e termina a partir dos 65 anos, época na qual o sujeito almejaria manter a posição e o status adquirido. E, por último, o estágio que aconteceria por volta dos 65-70 anos é quando a pessoa se afasta do mundo do trabalho, podendo se dedicar a outros papéis (Super, 1990). Em cada estágio, há tarefas a serem cumpridas para que o sujeito possa avançar para a próxima etapa. Essa organização oferece dicas que possibilitam os orientadores a guiar seus trabalhos. Contudo, posteriormente, em 1980, Super concordou que os estágios não se desenvolviam nessa sequência devido às diferenças de contextos e de trajetórias, o que resultou em reformulações na sua teoria afirmando, então que, dentro de cada maxiciclo, há o miniciclo com as mesmas fases (Oliveira, Melo-Silva & Coleta, 2012), fazendo com que a trajetória profissional deixasse de ser linear (Lassance et al., 2011).

Devido aos objetivos e ao público considerados neste estudo (de 14 a 17 anos), é interessante destacar a etapa da exploração (adolescência), que consiste em três tarefas evolutivas: cristalização, especificação e implementação. A primeira delas descreve que o indivíduo deve buscar informações sobre o campo e níveis de trabalho que o agradam, lapidar as informações conquistadas a partir dos seus interesses; tomar decisões sobre programas educacionais e experiência de trabalho; e formular uma preferência geral. A segunda fase é o momento no qual as preferências do indivíduo tornam-se cada vez mais específicas, uma vez que é forçado a realizar ou escolher profissões, especialidades ou trabalhos. No próximo passo, o indivíduo pode traçar planos, colocá-los em prática e concretizar sua decisão a partir das suas preferências profissionais (Super, 1990; Lassance et al., 2011).

Além disso, a fim de responder às críticas sobre ausência de foco no contexto (Lassance et al., 2011), Super descreveu em sua teoria o Arco-íris de Carreira (*Life-career Rainbow*, Figura 1) que explica o desenvolvimento de carreira por meio das dimensões “*life-space*” (espaço de vida – aspecto transversal – dimensão espacial) e “*life span*” (ciclo de vida – aspecto longitudinal – dimensão temporal), que são interligadas entre si. O primeiro é representado nos segmentos nos arcos da figura 1 e envolve os quatro cenários em que o indivíduo atua e os seis principais papéis, ambos já descritos anteriormente. O segundo conceito é apresentado pela extensão do arco-íris e é associada à sequência desenvolvimentista das fases, desde a infância até à velhice, que evidencia as diferenças de preparo e confronto das pessoas com os desafios de cada fase. A dimensão “*life-roles*”, relacionada aos papéis de vida mais significativos para o sujeito e suas interações, compondo

a carreira profissional do estudo de caso apresentado na Figura 1 (Lassance & Sarriera, 2009; Barreira, 2011; Carrillo, 2014).

Figura 1. Arco Íris de Carreira (Super, Savickas & Super, 1996)

Sendo assim, percebe-se que, na teoria de Super, a trajetória de carreira é contínua, previsível, ordenada, dinâmica, ininterrupta e progressiva, ocorrendo ao longo de todo o ciclo de vida e que exige sucessivas tomadas de decisão (Balbinotti & Tétreau, 2006b). Sua rota é cíclica e, a cada transição, pode ocorrer reciclagem, ou seja, como se houvesse um miniciclo, no qual os sujeitos lidam com tarefas de diferentes fases (Barreira, 2011).

A teoria de Super é complementada pelo Modelo do Arco Normando (Figura 2), que simboliza graficamente a construção de carreira individualizada e as interações dinâmicas entre o indivíduo e a sociedade. A partir disso, as bases representam os aspectos fundantes do desenvolvimento humano (biológico e geográfico). A coluna da direita denota o contexto cultural, histórico, social, político e econômico da carreira, enquanto a esquerda, representa os fatores individuais da personalidade (necessidades, valores, interesses e aptidões). A abóboda do arco mostra o *Self* associado ao sistema de autoconceito nos diversos papéis e inserido nos diferentes tempos de vida (fases de desenvolvimento). O *Self* está no centro do arco, significando que é o responsável pela integração das variáveis biológicas e psicológicas de ambas colunas. Por fim, o autoconceito é a assimilação das relações entre os fatores externos

e internos, sempre buscando se tornar aquilo que o sujeito pretender ser, levando em conta seus valores, metas, situação econômica, história e cultura (Barreira, 2011).

Figura 2. Arco Normando (Super, 1990)

Em resumo, com base nesse referencial teórico-metodológico, é possível explicar que as carreiras se constroem ao longo de todo o desenvolvimento vital do indivíduo, passando

por estágios (maxi e miniciclos), por meio da realização de tarefas evolutivas relativamente previsíveis a partir da maturidade vocacional. Esse desenvolvimento não é ocasionado por forças internas (genéticas ou neurológica) e nem externas (meio ambiente físico, social ou cultural), exclusivamente, mas sim pela interação complexa e idiossincrática de ambas as forças. Por esta abordagem, as carreiras não são descobertas, e sim, construídas nessa interação; sendo que a escolha de uma carreira é mais uma etapa de várias que um indivíduo há de se confrontar ao longo de sua existência (Munhoz, 2010).

Uma intervenção embasada pela teoria desenvolvimentista é a Educação para a Carreira. Esta abordagem focaliza-se no contexto educacional, pois a escola como descrita na introdução, é um dos primeiros espaços de socialização que os estudantes participam, configurando-se como um local privilegiado para aprender sobre hábitos e comportamentos relacionados ao trabalho (Patton, 2005), ao futuro e à vida. Assim, a seção subsequente contextualiza e descreve a Educação para a Carreira como modelo de intervenção.

1.2 Educação para a Carreira⁹

Para compreender o surgimento da Educação para a Carreira se faz necessário retornar à década de 1970, época em que os Estados Unidos e muitos outros países estavam passando por um declínio econômico devido à crise do petróleo. Por conta disso, o mercado de trabalho passou por profundas reestruturações e as indústrias criaram estratégias para enfrentarem esses desafios, resultando no desenvolvimento do toyotismo em contraposição ao fordismo (Faleiros, 2014).

Desde o início do processo de industrialização no século XIX, o processo produtivo que dominava no contexto estadunidense era o fordista, no qual o símbolo é a linha de montagem e a produção em massa, que resultava em um trabalho puramente mecanizado e rotinizado, com tarefas simplificadas, repetitivas, monótonas e embrutecedoras. Devido a isso, aumentava-se o absenteísmo, as paralisações e as sabotagens dos funcionários, mesmo com o aumento dos seus salários para amenização destes problemas. Vários modelos surgiram como alternativas ao fordismo, com novas formas de organização de trabalho mais flexíveis. A reestruturação produtiva que mais se destacou internacionalmente foi o toyotismo, modelo

⁹ Neste estudo, a expressão utilizada foi “Educação para a Carreira” visto a sua concordância com o que já está estabelecido no Brasil para a tradução do constructo *Career Education*.

originado dos métodos produtivos japoneses. Esse novo paradigma tem como objetivo produzir pequenas séries de produtos variados a baixos custos, a partir da demanda do mercado, com os operários trabalhando em equipes e em multivariadas funções (Antunes, 2001; Navarro & Padilha, 2007).

Essa transição do modelo fordista para o toyotista trouxe consequências como redução de postos de trabalho e instabilidade no emprego. Para enfrentar essa situação e responder aos pedidos de reformas educacionais, governos se mobilizaram e começaram a aplicar alternativas que incentivassem as pessoas a buscarem informações sobre o mundo do trabalho e a desenvolverem habilidades de planejamento, escolha da carreira, adaptabilidade e competências de empregabilidade (Taveira & Silva, 2008). Por meio disso, surgiu o *Vocational Education Act*, em 1963, uma ementa que prescrevia a importância de discussão, criação e inserção, no âmbito nacional, nos EUA, de programas de Educação Profissional¹⁰ e aconselhamento nas escolas com Ensino Fundamental (Herr, 2001).

Então, a partir de 1974, uma modalidade da Orientação de Carreira inserida no contexto escolar surgiu para auxiliar os indivíduos a adquirirem competências, habilidades e atitudes para enfrentar a instabilidade e flexibilidade do mundo profissional. O nome dessa prática é Educação para a Carreira, cuja intenção é relacionar de maneira estruturada e intencional a escola e o trabalho (Rodríguez-Moreno, 1995). Dentro desta perspectiva, entende-se que temas que aproximem e preparem os indivíduos para a realidade do mundo do trabalho devem ser parte integrante dos currículos desde a formação escolar básica. Este modelo foi liderado por Sidney Marland Jr, mas foi desenvolvido por Kenneth Hoyt, ambos comissionados na Secretaria de Ensino dos EUA entre 1970 e 1982 (Herr, 2001).

Com a finalidade de realizar uma inserção sistematizada destes modelos nos currículos escolares estadunidenses, foi criado um Escritório de Educação para a Carreira como um braço do Escritório Nacional de Educação (Herr & Shahnasarian, 2001). Seu objetivo era responder às novas demandas do sistema educativo, social e econômico para fins de adaptação às transformações que estavam surgindo (Barreira, 2011). A partir disso, a Educação para a Carreira teve apoio de muitas associações, profissionais e educadores, resultando na aprovação da Lei de Incentivo à Educação para a Carreira (*Career Education Incentive Act*), em 1977, para apoio financeiro e implementação de programas embasados pelo modelo em questão. Segundo a lei, cada estado deveria nomear uma pessoa que tivesse experiência na área para ser o coordenador estadual. Esse profissional teria a obrigação de

¹⁰ Tradução literal do termo *Vocational Education*, retirado da ementa em questão.

coordenar, monitorar, fornecer a assistência técnica para as escolas e gerir os recursos financeiros destinados aos Programas de Educação para a Carreira (Steel, 1980). Essa lei teve muita importância, pois ofereceu aos indivíduos oportunidade de terem auxílio para o desenvolvimento pessoal e de carreira.

Entretanto, a Educação para a Carreira perdeu sua força quando, na década de 1980, o Congresso norte-americano revogou a Lei de Incentivo à Educação para a Carreira (Hoyt, 2005). Brown (2003, citado por Munhoz, 2010) descreveu possíveis hipóteses sobre esse enfraquecimento: educadores se posicionavam contra a Educação para a Carreira dizendo que o conteúdo deste modelo tirava o foco de outros assuntos mais importantes; os financiamentos eram externos, dificultando a manutenção e a continuidade dos programas; e os professores encaravam a Educação para a Carreira como uma sobrecarga, relatando falta de compromisso de pais e comunidade. Entretanto, a criação deste modelo foi importante e nunca foi desconsiderado, influenciando práticas desenvolvimentistas e educacionais no contexto escolar no mundo todo até a atualidade (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

O conceito de Educação para a Carreira foi reformulado muitas vezes por Hoyt, porém, ele sempre conservou quatro pontos importantes: (a) o conceito de trabalho, (b) a infusão curricular, (c) o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho; e (d) o conceito de colaboração. Para Hoyt (2005), o conceito de trabalho é entendido como um esforço consciente, dirigido a atingir benefícios socialmente aceitáveis “para si e para os demais, independente de serem atividades remuneradas ou não” (Faleiros, 2014, pg. 23). Portanto, ele amplia o sentido de trabalho remunerado, ocupação ou profissão e inclui atividades como o lazer, o trabalho feito em casa e as atividades da escola. A infusão curricular, por sua vez, refere-se ao fato de que as questões sobre os valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento de carreira devem fazer parte dos conteúdos transversais e distribuídos nos currículos em todos os níveis escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Neste sentido, a Educação para a Carreira deve ser considerada uma fusão entre o processo de ensino aprendizagem e o processo de desenvolvimento de carreira, ou seja, os objetivos profissionais devem ser integrados às aprendizagens escolares de forma a favorecer ambos os processos (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010). Com relação aos hábitos e atitudes de trabalho, vários autores defendem que estes assuntos começam a se desenvolver na infância e devem ser melhor explorados (Watson & McMahon, 2005). O quarto ponto, o conceito de colaboração é empregado no sentido de uma parceria real entre a escola e a comunidade profissional, na qual a autoridade e a responsabilidade sejam efetivamente divididas. Com isso, o envolvimento da comunidade vai muito além da participação, é também assumir

responsabilidades no planejamento e execução. O êxito dos programas de Educação para a Carreira depende, em grande medida, de parcerias bem estabelecidas. Este ponto reforça a importância da realização de uma boa avaliação do contexto escolar e comunitário a fim de mapear os reais limites e possibilidades desses programas (Hoyt, 2005; Balbinotti & Tétreau, 2006a).

Por mais que a origem de Educação para a Carreira tenha se desenvolvido com a ideia da infusão curricular, há quatro modelos possíveis: (a) modelo extracurricular, (b) disciplina própria, (c) integrado numa disciplina mais geral, e (d) a própria infusão curricular. No primeiro, as ações são realizadas fora da grade curricular, como um curso, sendo oferecido em forma de seminários e/ou de visitas a centros de informação profissional. No segundo, as atividades estão concentradas em uma disciplina dentro do horário escolar e são ministradas por um professor e/ou orientador profissional e de carreira. No terceiro modelo, as intervenções acontecem nas disciplinas da área de educação pessoal, social e de saúde, ou outra. E no último, as práticas são planejadas transversalmente por todos os níveis escolares (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz, Melo-Silva & Audibert., 2015). Mesmo que seja o modelo mais defendido, a infusão curricular exige uma reorganização da escola e é um desafio para todos aqueles responsáveis pela formação dos alunos, ou seja, para os pais, professores, especialistas, estudantes e comunidade (Königstedt, 2008).

As práticas dentro da Educação para a Carreira envolvem todos os estudantes e podem contribuir para a prevenção do abandono e insucesso escolar, uma vez que ações nessa abordagem podem aumentar a motivação dos jovens ao atribuir sentido à aprendizagem escolar, interligando os conteúdos aprendidos com o mundo do trabalho e capacitando-os a gerirem a aprendizagem e o trabalho, interligando-os (Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz et al., 2015). Nos programas, é importante a participação dos professores, família e comunidade, em outras palavras, todos aqueles que contribuem para a educação dos jovens (Jasman & McIlveen, 2011). Essas parcerias têm a finalidade de expandir os resultados dos programas de Educação para a Carreira, ultrapassando o âmbito profissional e envolvendo também o acadêmico, social e pessoal (Barreira, 2011). A família tem sua importância, visto que, desde a infância, é com os pais e educadores que a criança começa a construir uma ideia sobre o trabalho. Há várias pesquisas que mostram ligação entre o lugar de crescimento do jovem e suas aspirações e entre a escolha profissional dos pais em comparação aos filhos (Hutchinson, 2012). Somado a isso, há pesquisas que comprovam a interrelação entre o apoio dos pais e o sucesso escolar e desenvolvimento de carreira (Choi et al., 2015). Já a

comunidade é importante, pois é a favor dela que o jovem se arquiteta e por meio dessa aliança que o processo de transição emprego-escola é facilitado (Carrillo, 2014).

A Educação para a Carreira já é uma realidade em diversos países da Europa, América do Norte e do Sudeste Asiático, contudo, foi diversa a forma como cada país implantou os programas de intervenção, sendo que nem todos adotaram as propostas de Hoyt em sua totalidade e não há uma aplicação completa da estratégia de infusão curricular (Watts & Sultana, 2004). Para melhor compreensão das especificidades do desenvolvimento da Educação para a Carreira, foram destacados alguns países.

Em Portugal, há o Plano Nacional de Combate ao Abandono e ao Insucesso Escolar, que sugere intervenções para promover a qualidade de vida escolar e o sucesso educativo. Além disso, a lei de Bases da Educação (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), elaborada pelo Ministério da Educação, tem como objetivo desenvolver competências para além das académicas. O intuito dessa lei é proporcionar experiências que favoreçam maturidade cívica, social e afetiva, por meio do desenvolvimento de atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação em todos os âmbitos da vida do indivíduo. Além disso, sua finalidade também é proporcionar aquisição de atitudes relacionadas à autonomia e criar condições para o sucesso escolar e educativo (Barreira, 2011). Porém, mesmo que as escolas públicas contem com psicólogos nas suas equipes, os Serviços de Orientação Profissional e de Carreira são extracurriculares, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento psicológico dos alunos e facilitar as relações escola-comunidade. Há também serviços de informação e orientação cujo propósito é criar vínculos entre a aprendizagem e o trabalho e promover a empregabilidade dos alunos. Estas organizações são de responsabilidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Além disso, no terceiro ciclo de Instrução Básica e como capacitações profissionais para o Ensino Secundário, são oferecidos cursos de dupla certificação (escolar e profissional), que possuem a meta de treinar os alunos para o mundo e as ocupações. Há também os estágios em ambientes reais para fins de desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas. E, por fim, mesmo fora da grade horário, há atividades como: feiras de orientação, visitas de estudo às organizações e empresas comunitárias locais, entrevistas com profissionais, cursos de formação para pais e professores e monitoramento durante os cursos de formação profissional (Araújo et al, 2012).

Na Espanha, as ações em Educação para a Carreira se iniciaram por volta de 1979, quando os estudiosos espanhóis tiveram contato com Hoyt, Herr e Léon numa conferência realizada em Cambridge sobre orientação e currículo. As práticas nessa abordagem foram gradualmente implementadas por volta dos anos 1990, porém, ainda estão longe de se

popularizarem e serem integradas aos currículos, pois exigiria trabalho em equipe e apoio político nos Departamentos de Orientação Escolar (Rodríguez-Moreno, 2008).

Na Alemanha, desde a década de 1970, tem-se desenvolvido no currículo escolar práticas relacionadas à preparação para o mundo do trabalho, cuja finalidade é introduzir aos alunos temas sobre o mercado econômico e a vida adulta, auxiliá-los a desenvolver a empregabilidade, estratégias de aprendizagem ao longo da vida e maleabilidade pessoal. Também, programas de Educação para a Carreira são oferecidos no Ensino Superior, como programas pré-vocacionais para grupos de jovens de 16 a 19 anos; ou como cursos para adultos que pretendem mudar de carreira; ou ainda, na pós-graduação, em um módulo separado de gestão de carreira, com seminários para aquisição de competências específicas, como, por exemplo, elaboração de currículo (OECD, 2004).

No Reino Unido, a Educação para a Carreira surge nos registros dos anos 1970, porém, de forma desvinculada dos conteúdos curriculares principais. Por conta disso e pela falta de avaliação formal, tais práticas perderam sua força e foram inseridas no Programa Integrado de Saúde Educacional, Social e Pessoal (*Integrated Personal, Social and Health Education Programme – PSHE*). Seu oferecimento aos alunos se tornou obrigatório, porém, ainda fora da grade curricular escolar (Watts, 2001). As atividades estão difundidas pelas escolas e nas instituições que possuem ligações com o mercado de trabalho e seus objetivos são: autoconhecimento; instruções sobre alternativas para formação educacional e profissional; e aprendizagem sobre tomada de decisão e transição. Mais especificamente na Inglaterra, a Educação para a Carreira está sendo usada para ajudar no desenvolvimento de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, descritas como habilidades essenciais e escassas para o mercado de trabalho inglês (Hutchinson, 2012).

Na Coreia do Sul, o Ministério da Educação está investindo em intervenções de carreira dentro do sistema de aconselhamento escolar, que começou em 1999 com professores que trabalhavam na área. Os programas de Educação para a Carreira foram implementados com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de carreira adequado e incentivar os alunos a serem mais ativos e envolvidos com suas escolhas profissionais e no sucesso acadêmico. Levando isso em conta, o Ministério da Educação começou a treinar e inserir novos professores de aconselhamento de carreira em todas as escolas de médio e grande porte para transformar o sistema educacional (Choi et al., 2015).

Já na Austrália, a maioria dos programas sobre Educação para a Carreira não são integrados ao currículo escolar e tem caráter imediatista, acrítica e periférica, trazendo grandes transtornos ao campo. A realidade australiana está caracterizada por escolas muito movimentadas, professores com muitas funções e deveres, currículo comprimido e

pesquisadores paralisados com seus novos projetos, pois precisam seguir o modelo obrigatório (Prideaux, Patton & Creed, 2002). Por sua vez, na Escandinávia, programas de Educação para a Carreira são destinados a alunos dos primeiros graus de Ensino Médio, cujo foco é a construção de objetivos e planificação de ações pessoais para conquistá-los (Pocinho, 2011).

De modo geral, segundo Watts (2001), a Educação para a Carreira ainda não é amplamente consolidada, mesmo com as recomendações da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) da importância do tema, na publicação *Career Guidance and Public Policy* (2004), mas tem conquistado cada vez mais espaços. Mesmo que seu oferecimento se concentre no atendimento a indivíduos que estão próximos de enfrentar a transição escolaridade-trabalho, há um movimento que luta para expandir suas estratégias a todos, inclusive estudantes da Educação Básica. Um dos motivos para a ausência, ou insuficiência da oferta de práticas inseridas transversalmente no currículo escolar é a dificuldade de mobilização política, social e escolar. Além disso, mesmo nos países que conseguem a obrigatoriedade da Educação para a Carreira, os professores não a aceitam completamente, uma vez que suas práticas ocupam seus tempos já escassos. Eles acabam deixando de lado os assuntos acadêmicos para focalizar os profissionais, tanto que, na Noruega, a obrigatoriedade foi cancelada a fim de aliviar a carga de trabalho dos professores (OCDE, 2004). Além disso, em muitos países há um fator histórico-cultural forte que é o distanciamento de crianças e adolescentes de assuntos relacionados ao trabalho, dificultando ainda mais a inserção das atividades de Educação para a Carreira no contexto educativo (Munhoz & Melo-Silva, 2011). É preciso deixar claro que os estudos e as proposições vinculados a este modelo defendem seu uso como estratégia colaborativa para a educação (melhoria do ensino aprendizagem), visando atribuir mais sentido aos estudos e incentivar a vinculação dos conteúdos disciplinares com as atividades diárias em casa, na escola, na sociedade e no trabalho futuro.

No contexto brasileiro, a área de Educação para a Carreira é pouco conhecida e relativamente nova, como apontam Carvalho e Marinho-Araújo (2010). O que é amplamente divulgado é a Orientação Profissional e de Carreira, atividade realizada por psicólogos e pedagogos, com pouca ou nenhuma participação dos professores e destinado aos alunos do Ensino Médio, principalmente do terceiro ano, realizada em clínicas psicológicas ou em serviços-escola de universidades, em cursos de graduação em Psicologia, com o objetivo de auxiliar nas decisões relativas ao acesso à carreira universitária.

A Educação para a Carreira é pouco conhecida e operacionalizada no contexto brasileiro provavelmente em decorrência da diminuição da Orientação Profissional e de

Carreira de contexto educativos e o fortalecimento em contextos clínicos. Porém, alguns estudos apontam que, quando um profissional conhece o tema e o leva à campo, depara-se com limites tais como, ausência de recursos humanos e financeiros para implantar o programa, capacitar a equipe e promover as estratégias de intervenção com base no modelo em questão. Além disso, a escola, tanto pública quanto a particular, enfrenta muitos problemas de ordem acadêmica (ensino aprendizagem, comportamentais, relação professor-aluno, relação aluno com outros alunos, entre outros) e de ordem administrativa (atendimentos de urgências e emergências). Uma agenda mínima para tratar deste assunto tem sido posta por investigadores, resultando em publicações de artigos, teses e dissertação (Munhoz, 2010; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Munhoz & Melo-Silva, 2012; Aguillera, 2013).

O trabalho pioneiro sobre Educação para a Carreira e de maior abrangência é a Tese de Doutorado de Munhoz (2010), defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Lucy Leal Melo-Silva. A referida tese teve como objetivo investigar as representações sociais de professores da Educação Básica sobre temas relacionados à preparação para o trabalho de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os achados deste estudo mostram que os professores reconhecem a importância da inserção da temática profissional no currículo dos alunos e afirmam que estes temas são muitas vezes discutidos em sala de aula, porém não de modo intencional ou sistemático. Eles também relatam que desconheciam a qualificação/preparação para o trabalho como um dos objetivos da educação descritos na legislação brasileira. Além disso, os educadores brasileiros acreditam que a escola tem papel de ensinar, porém não associam esse aprendizado com o mundo do trabalho. Contudo, eles valorizam a Educação para a Carreira, mostrando-se abertos para colocar tais estratégias em prática (Munhoz, 2010).

Porém, a autora também ressalta que é importante estar atento para não haver propostas de atividades que sobrecarreguem ainda mais os professores, pois eles queixam de não dispor de tempo para se envolverem em outras atividades. Com isso, o estudo de Munhoz (2010) aponta para a Educação para a Carreira como alternativa interessante e possível para se trabalhar questões de carreira no contexto escolar brasileiro, mas em um trabalho que envolva de forma integrada professores, profissionais da orientação e a comunidade.

No Brasil, algumas instituições de educação profissional, amparadas legalmente, realizam práticas que se aproximam da Educação para a Carreira, mas estão longe de alcançarem seus objetivos originais. Segundo Aguillera (2013), há exemplos de escolas de formação técnica profissional, que possuem atividades teóricas/práticas e estágios

profissionalizantes com supervisão e monitoramento que caminham ao lado da escola tradicional, sem prejudicar o desempenho acadêmico. São referências dessa configuração a instituição Guarda Mirim, o Círculo de Patrulheiros, os Centros de Integração Escola-Empresa (CIEEs) e o Sistema S, que inclui o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Tais instituições configuram-se como bastante apropriadas para incorporarem a proposta da Educação para a Carreira e, conseqüentemente, contribuir para o aumento de práticas deste modelo no Brasil.

Considerando que essas instituições citadas possuem uma prova de admissão que filtra apenas candidatos com certas aptidões e escolaridades e pensando que a Orientação Profissional e de Carreira é um privilégio de uma minoria com o poder aquisitivo médio e/ou elevado, as práticas de Educação para a Carreira apresentam-se como uma das possibilidades de democratização do acesso a esse tipo de intervenção. As classes populares seriam contempladas por meio da universalização das suas práticas e, conseqüentemente, conquistariam ferramentas que empoderam os economicamente desfavorecidos em qualquer nível de escolaridade.

Mesmo com poucas evidências empíricas, os resultados dos programas de Educação para a Carreira são positivos tanto nas questões do processo de ensino aprendizagem como no desenvolvimento de carreira: “as intervenções educacionais influenciam na representação das trajetórias possíveis e dos empregos, além de que os estudantes participantes se mostram mais bem informados” (Munhoz & Melo-Silva, 2011, pg.42).

Entretanto, existem críticas à Educação para a Carreira. Sultana (2013) descreve que este modelo de intervenção fortalece as injustiças e reproduz as desigualdades sociais, pois influencia os alunos a aceitarem e lidarem com o mundo do trabalho como ele é. Em alguns momentos, os jovens podem lidar com tensões entre a realização pessoal e as “necessidades” da sociedade, ou melhor, entre a vontade e as estruturas constrangedoras. Também, pode haver confusões entre trabalhar de modo equilibrado e ultrapassar os limites saudáveis na busca de conquistar uma renda, já que estamos inseridos em uma sociedade que funciona com base no modo de produção capitalista, cujo objetivo principal é a busca desenfreada por lucros. Somado a isso, o autor relata que pode haver riscos de dissipar o discurso de que, se os indivíduos “realmente quisessem e tivessem corrido atrás”, as coisas teriam saído “tudo bem”, culpabilizando o sujeito pelo seu fracasso. Esse discurso pode acontecer, pois a Educação para a Carreira é descrita como influenciada pelos princípios individualistas, neoliberalistas, de

igualdade de oportunidades e de liberdade de escolha, o que atribui ao sujeito a responsabilidade pela administração da sua vida profissional, como apontado no cenário internacional por Sultana (2013). Por sua vez, no contexto brasileiro Aguilera (2013) questiona se a Educação para a Carreira tem favorecido o desenvolvimento holístico das pessoas ou apenas mantém as necessidades do mercado.

Na perspectiva sociológica, já no final do século passado, Whitaker (1997) destacava a importância de se esclarecer a relação entre os jovens e o contexto histórico em que vivem, alertando-se para o fato de que mercado de trabalho não é tudo. Segundo a autora, embora as pessoas tenham que trabalhar para sobreviver, isto não quer dizer estar à mercê do mercado, mas sim procurar uma trajetória profissional que se aproxime das potencialidades do jovem e das necessidades do sistema produtivo (Munhoz, 2010). É a partir desse olhar que os programas de Educação para a Carreira precisam se apoiar. Não se pode ignorar o contexto socioeconômico atual, porém, não se questionar e aceitar qualquer condição seria limitante. É necessário se adaptar à estrutura capitalista da atualidade, porém, possuir uma visão crítica das ações em sociedade e, acima de tudo, ter a consciência que o indivíduo é construído na relação com o meio no qual vive, ou seja, o contexto influencia o homem que também altera as estruturas sociais.

Em resumo, a Educação para a Carreira pode contribuir para a preparação dos indivíduos para o trabalho, desde os anos iniciais da escola, promovendo a democratização do acesso a assuntos profissionais e auxiliando os alunos no seu desenvolvimento de carreira, pessoal e acadêmico. Para tanto, é necessário que o indivíduo desenvolva competências de carreira, melhores descritas a seguir.

1.3 Competências de carreira

De acordo com Silva, Paixão e Albuquerque (2009), o conceito de competências de carreira se originou interligado ao modelo de “maturidade de carreira” de John Crites. Os primeiros teóricos a estudarem a estrutura destas competências foram Keijpers e Meijers (Winters, 2012). Segundo Guichard (2012), as habilidades de carreira também podem ser chamadas de capital de carreira para adultos ou de capital de identidade para adolescentes e adultos emergentes. As competências de carreira podem ser divididas em três aspectos: (a) saber como (*knowing how*) - conhecimentos das atitudes de como fazer e praticar; (b)

conhecer quem (*knowing whom*) - network, a rede de relações do indivíduo; e (c) saber por quê (*knowing why*) - sentido que é atribuído aos diversos âmbitos da vida do indivíduo. Em resumo, as competências de carreira compreendem os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à escolha da profissão, mercado de trabalho e desenvolvimento profissional Guichard (2012).

As habilidades de carreira são importantes para preparar os indivíduos para trabalhar e viver em uma sociedade marcada por mudanças tecnológicas (Lankard, 1991) e possuem relação com o sucesso acadêmico (Gomes e Taveira, 2001). Além disso, auxiliam na aprendizagem profissional e na identidade de carreira. A maturidade contribui para a promoção de tais habilidades, mas elas são mutáveis e podem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida do indivíduo. Há poucos estudos empíricos sobre o tema, contudo, estas habilidades têm chamado atenção dos políticos devido aos seus benefícios (Winters, 2012).

A escola pode ser responsável pelo desenvolvimento das “competências de carreira” e, por conta disso, o Estado poderia ser encarregado de viabilizar um contexto favorável para o desenvolvimento das habilidades em questão (Carvalho, 2014). Assim, a inserção de programas para a ativação das competências de carreira no contexto educativo proporcionaria mais sentido aos estudos e incentivaria a vinculação dos conteúdos disciplinares com as atividades diárias em casa, na escola, na sociedade e no futuro trabalho. Por diversas vezes, professores ouvem dos seus alunos comentários do tipo: “por que aprenderei isso se nunca vou usar na vida?”. Dessa forma, o conteúdo perde o seu sentido, o que auxilia na desmotivação, evasão escolar, dentre outros fatores. Em outras palavras, as habilidades de carreira auxiliam na aproximação entre o que é aprendido na escola e o que é vivido no dia a dia, incluindo nos contextos de trabalho futuro.

A partir da lacuna na literatura sobre o tema e a importância das competências de carreira, este trabalho contribui, por meio da análise e avaliação dos dados obtido de um questionário, cuja a finalidade é mensurar as habilidades de carreira. O instrumento em questão é embasado pela teoria desenvolvimentista e também avalia as possíveis necessidades de carreira, que podem ser foco da prática profissional da Educação para a Carreira, modelo de intervenção escolar inserido na área da Orientação Profissional e de Carreira.

Até esta seção, foram contextualizadas e conceitualizadas as competências de carreira, uma das vertentes deste trabalho. No próximo tópico, foram apresentadas a outra linha de investigação deste mestrado: as competências socioemocionais. Para explicá-las e descrevê-las, foi necessário apresentar o enquadramento teórico do seu contexto de origem: as teorias de personalidade.

2. Teorias da Personalidade

A palavra personalidade vem do latim *persona*, cujo significado é máscara, como aponta Hansenne (2003). O tema personalidade tem despertado a curiosidade dos psicólogos há muito tempo, como por exemplo: Alfred Binet, conhecido por desenvolver o primeiro teste de QI, destacando a importância dos traços de personalidade nos resultados educacionais; Charles Spearman conjuntamente com seu aluno Edward Webb começa a descrever o que a Psicologia da personalidade moderna chama de Consciência; e Arthur Jensen, um herdeiro intelectual de Spearman, continua seus trabalhos na área (Santos & Primi, 2014).

De maneira geral, o construto “personalidade” é definido como um conjunto dinâmico constituído de aspectos cognitivos, motivacionais, emocionais e comportamentais, relativamente duradouros independentemente da situação que o indivíduo se encontra (Baptista, 2008). A descrição da personalidade, seu significado e definições são um campo de estudo da Psicologia e a complexidade deste assunto pode ser verificado pelas várias teorias que tentam estudar o tema (John & Srivastava, 1999). De forma resumida, de acordo com Baptista (2008) há sete perspectivas: (a) Psicanalítica, (b) Neo-analítica, (c) Humanista, (d) da Aprendizagem, (e) Cognitiva, (f) Psicobiológica, e (g) das Disposições ou Fatoriais. Considerando a temática deste trabalho e os instrumentos utilizados, cabe destacar a última perspectiva de modo mais detalhada:

A teoria das Disposições/Fatoriais tem como autor principal Allport. Este teórico obteve seu PhD em 1922, com seu estudo sobre traços de personalidade, e em 1937, escreveu o livro *Personality: A psychological interpretation*, considerado um marco nos estudos sobre personalidade (Andrade, 2008). Foi a partir daí que Allport modificou sua forma de lidar com a personalidade: antes, o autor defendia os princípios universais da personalidade e, depois, passou a argumentar que o traço de personalidade é único em cada indivíduo. Allport dedicou todos os seus estudos para entender o que era ser uma pessoa. Ele foi influenciado por Klages e Baumgarten, dois estudiosos alemães que, separadamente, defendiam a ideia de estudar a personalidade por meio da análise da linguagem. A partir disso, Allport conjuntamente com Odbert examinaram 400 mil palavras do *Webster's New International Dictionary* chegando a 4500 descritores de traços de personalidade (Briggs, 1992). Os autores organizaram as palavras em quatro categorias: traços de personalidade (tendências determinantes, consistentes e estáveis), estados temporários, de espíritos e atividades (medo, alegria,

tristeza), julgamentos avaliativos de conduta pessoal e reputação (excelente, irritantes), e características físicas, capacidades e talentos (John & Srivastava, 1999).

Allport defendia que, embora haja diferenças de visão de acordo com o observador e a situação que o sujeito se encontra, os indivíduos possuem características psicológicas relativamente estáveis. Além disso, ele postula que a personalidade é uma organização dinâmica interior individual dos aspectos psicológicos que determinam as características de comportamento e pensamento. Já traço de personalidade são as disposições (reações ou formas) permanentes independentemente da situação. O autor distingue traços comuns de traços individuais, sendo que os primeiros são os aspectos da personalidade que podem ser generalizados em uma população específica; já os segundos são aspectos da personalidade de um único indivíduo que podem ser universalizadas nas situações, ou seja, diferentes situações fazem com que seja manifestados diferentes traços (Baptista, 2008).

Influenciado por Allport, há também outro autor importante da teoria das Disposições/Fatoriais: Cattell. Este teórico defende que os traços possuem aspectos genéticos e podem ser desenvolvidos ao longo da vida. Cattell descreve três tipos de traços: habilidades, atributos de temperamento e traços dinâmicos. Para escrever sua teoria, Cattell e outros estudiosos usaram as 4500 palavras encontradas por Allport e Odbert (Hutz et al., 1998). Após retirar os sinônimos, chegou-se a um montante de 200 palavras. Por meio de uma análise fatorial¹¹, reduziu as palavras a 16 grupos de traços que foram nomeados de dimensões básicas da personalidade (John & Srivastava, 1999). Naquela época, a análise fatorial era feita de forma manual, diferente de hoje, que é realizada em questão de minutos e de forma automática e computadorizada (Hutz et al, 1998; John & Srivastava, 1999).

A partir disso, Cattell reduziu os 4500 termos para 35 *clusters* e teve como propósito desenvolver testes de personalidade com o intuito de medir os traços e avaliá-los (John & Srivastava, 1999). Foi a partir disso que o autor desenvolveu um questionário que leva o nome 16-PF, cujo objetivo é identificar a personalidade do respondente (Baptista, 2008). A partir dos seus testes de personalidade, Cattell conclui que as pessoas que possuíam diferentes traços de personalidade eram atraídas por diversas carreiras. Além disso, o autor conseguiu explicar e prever comportamentos tanto de indivíduos quanto de grupos (John & Srivastava, 1999).

Os 16 traços desenvolvidos por Cattell são (John & Srivastava, 1999): (a) reservado – extrovertido/expansivo, (b) mais – menos inteligente; (c) afetado por sentimentos –

¹¹ Método estatístico para explicar a correlação ou covariância entre um conjunto de variáveis não observáveis.

emocionalmente estável, (d) submisso – dominante, (e) sério – descontraído, (f) oportunista – consciencioso, (g) tímido – aventureiro, (h) insensível – sensível, (i) crédulo – desconfiado, (j) prático – imaginativo, (k) franco – falso, (l) seguro – apreensivo, (m) conservador – experimentador, (n) dependente do grupo – autossuficiente, (o) incontrolado – controlado, (p) relaxado – tenso.

A teoria das Disposições/Fatoriais também agrega Eysenck. Para o referido autor, a inteligência é composta principalmente por questões neurológicas e biológicas, ou seja, é hereditária. A partir disso, ele concluiu que as diferenças de temperamento acontecem devido às diferenças genéticas de cada sujeito e às diferenças do funcionamento do cérebro e, conseqüentemente, o sistema nervoso e o organismo como um todo. Eysenck chegou a essa conclusão a partir de estudos do que as pessoas falam de si próprias (Baptista, 2008). Além disso, o autor descreve que há apenas três traços para conceituar a personalidade: extroversão/introversão, neuroticismo/estabilidade emocional e psicoticismo/força do Eu. Levando estes traços em consideração, há quatro níveis importantes: os tipos, os traços, as respostas habituais e as respostas específicas. Eysenck foi o responsável por desenvolver o EPI (*Eysenck Personality Inventory*) e o EPQ (*Eysenck Personality Questionnaire*). Enquanto o primeiro foi desenvolvido para avaliar a introversão e neuroticismo (duas dimensões da personalidade), o segundo mede os outros dois fatores mais um que foi adicionado mais tarde, o psicotismo (Silva, Schlottfeldt, Rozenberg, Santos e Lelé, 2007; Baptista, 2008).

Enquanto Cattell e Eysenck se destacam na academia com suas teorias, Tupes e Christal, no final da década de 1950, realizam estudos que concluíram que a estrutura da personalidade poderia ser reduzida a cinco fatores. Contudo, os estudos destes teóricos ficaram desconhecidos por vários anos, até que, no final da década de 1970, a área de avaliação psicológica focalizou seu interesse nos modelos estruturais de personalidade (Hutz et al., 1998; John & Srivastava, 1999). Descreve-se, a seguir, o Modelo *Big Five*.

2.1 Modelo *Big Five*

O último autor importante da Teoria das Disposições/Fatoriais descrito neste trabalho é Goldberg que, junto com seus colaboradores, aprimorou os estudos de Cattell e descobriu que todos os traços de personalidade poderiam ser reduzidos a cinco grandes dimensões. Cada dimensão é composta de uma variedade de traços específicos. Em concordância a esta

abordagem, McCrae e Costa construíram a Teoria dos Cinco Grandes Fatores, também conhecida como modelo *Big Five*. Essa teoria subsidia um dos instrumentos utilizados neste estudo, o SENNA, que avalia as competências socioemocionais.

Este modelo contém fatores biológicos e ambientais e foi polemizado devido às divergências quanto à denominação dos fatores e aos traços agrupados em cada um, bem como o número de fatores e há diversas críticas (Hutz et al., 1998). A teoria surgiu derivada de análises dos termos de linguagem que as pessoas normalmente utilizavam em suas culturas particulares para descrever a si próprios e os outros e não de uma perspectiva teórica particular (John & Srivastava, 1999; Lima & Simões, 2000).

A fim de tentar acalmar estas divergências e polêmicas, tem-se estudado o modelo *Big Five* em várias culturais, sempre tomando precauções quanto à diferença de linguagem e significado de cada palavra. Os principais instrumentos de medição e avaliação da personalidade, quando submetidos a análises fatoriais de modo isolado ou em conjunto, demonstram similaridade com o *Big Five* (Hutz et al., 1998). O que confirma a validação deste modelo em específico é sua replicabilidade devido aos resultados semelhantes, pois os cinco fatores foram encontrados em vários países, independente das características da pessoa avaliada (idade, língua, cultura, etc.) (García, 2006). A partir de muitos estudos e discussões sobre a descrição da personalidade, chegou-se a “conclusão” (há quem é contrário) que a personalidade pode ser descrita por meio de cinco fatores: extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência (Baptista, 2008). Desta forma, “todos” podem falar a mesma língua e obter/comunicar resultados empíricos. De modo geral, o modelo *Big Five* indica traços de personalidade que podem ser desenvolvidos pela interação de fatores pessoais e ambientais, por meio de aprendizagem, pois possuem características plásticas e podem se desenvolver progressivamente ao longo do tempo, levando em conta as habilidades já acumuladas (John & Fruyt, 2015).

Tanto internacional quanto nacionalmente, tem-se estudado o modelo *Big Five* e sua relação com os fatores da personalidade. Por exemplo, Pimentel e Donnelly (2008) estudaram a relação entre a preferência musical e traços de personalidade em brasileiros universitários e Ryan e Xenos (2011) estudaram como a personalidade de uma amostra do público australiano influencia no uso ou não uso do *Facebook*. Essa subseção cumpre o objetivo de apresentar sucintamente as teorias de personalidades, em especial o Modelo *Big Five*, que subsidia o instrumento SENNA utilizado, neste estudo, para avaliar as competências socioemocionais.

2.2 Competências socioemocionais

Os cinco grandes fatores do modelo *Big Five*, em inglês, são descritos em uma sigla OCEAN, que significa: *Openness to Experience* (O), *Conscientiousness* (C), *Extraversion* (E), *Agreeableness* (A) e *Neuroticism* (N). Em português, as dimensões da personalidade são: (a) Abertura a Novas Experiências, (b) Extroversão, (c) Amabilidade, (d) Conscienciosidade e (e) Estabilidade Emocional. A seguir, são apresentados cada fator e os perfis de personalidade associado a cada um deles.

1. *Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade) – Competência: Responsabilidade.*

Indivíduo com a tendência a ser organizado, esforçado, responsável, persistente, controlado, motivado, ordenado, trabalhador, decidido, pontual, ambicioso, dedicado, confiante; caracterizado como eficiente, perseverante, batalhador, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos. Pessoas que possuem baixa conscienciosidade têm a tendência a não terem objetivos claros, pouca motivação, interesse difuso, falta de foco e descompromissadas (Hutz et al., 1998; Santos & Primi, 2014; John & Fruyt, 2015; Olini, 2016).

2. *Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade) – Competência: Colaboração.*

Indivíduo com a tendência a ser cooperativo, generoso, prestativo, altruísta, empático, confia no próximo, não é egoísta, amável, tolerante, cortês, confiante, objetivo, obediente, modesto, dócil, sincero, simpático, tem facilidade de trabalho em equipe, contato com clientes, mas podem sacrificar o sucesso em detrimento do próximo. Pessoas com baixa amabilidade tendem a serem mais hostis, manipuladores, pensam no benefício próprio, possuem dificuldade de relacionamento, são agressivos e irritáveis (Hutz et al., 1998; Santos & Primi, 2014; John & Fruyt, 2015; Olini, 2016).

3. *Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão) – Competência: Comunicação.*

Indivíduo com a tendência a se direcionar ao mundo externo, caracterizado como extrovertido, aventureiro, amigável, sociável, autoconfiante, energético, falante, otimista, dominante, assertivo, líder e entusiasmado. Já os que têm a tendência à baixa extroversão são mais reservados, independentes, quietos, falam pouco de si e possuem dificuldades de relações mais próximas (Hutz et al., 1998; Santos & Primi, 2014; John & Fruyt, 2015; Olini, 2016).

4. Abertura a novas experiências (ou Intelecto) – Competência: Curiosidade.

Indivíduo com a tendência a se abrir para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais, se caracteriza como imaginativo, artístico, excitável, curioso, aventureiro, questionador, não convencional e com amplos interesses. Já os indivíduos que não possuem a tendência a serem abertos são conhecidos como convencionais, conservadores, rígidos e menos responsivos emocionalmente (Hutz et al., 1998; Santos & Primi, 2014; John & Fruyt, 2015; Olini, 2016).

5. Gestão das emoções (Estabilidade Emocional) – Competência: Autocontrole.

Indivíduo com a tendência a ser previsível e consistente nas reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor, caracterizado como despreocupado, calmo, racional, relaxado, estável, sereno, amigável, comedido e autoconfiante. Pessoa com alto nível de neuroticismo (ou seja, com instabilidade emocional) pode ter depressão, desordens de ansiedade, tensão, mal humor, dificuldade de enfrentar estímulos externos, vivenciam de forma intensa o sofrimento emocional, podem desenvolver depressão, irritação, melancolia, hostilidade e baixa tolerância à frustração (Hutz et al., 1998; Santos & Primi, 2014; John & Fruyt, 2015; Olini, 2016).

Estes fatores do *Big Five* também podem ser chamados de dimensão, sendo que cada uma delas possui várias habilidades associadas que são chamadas de competências socioemocionais, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Dimensões do *Big Five*, as competências e atitudes relacionadas a cada fator

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex: Responsabilidade	Ex: Colaboração	Ex: Comunicação	Ex: Curiosidade	Ex: Autocontrole
Atitude	Ex: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex: O aluno encontra soluções em meio a conflito com os colegas; demonstra respeito pelo sentido dos outros	Ex: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado e provocado

Fonte: Competências socioemocionais – material de discussão. Instituto Ayrton Senna, s/ano¹²

¹² O SENNA estava disponível online, contudo, foi retirado, pois foi atualizado. O novo modelo não está disponibilizado para o público.

Como mencionado anteriormente e explicitado na Tabela 1, as competências socioemocionais em foco neste estudo são: Responsabilidade, Colaboração, Comunicação, Curiosidade e Autocontrole. As competências socioemocionais também são chamadas de habilidades socioemocionais. De acordo com a revisão de literatura a palavra “competência” é, muitas vezes, usada como sinônimo do termo “habilidade”. Ambas formas são mais utilizadas na neurociência e na economia (Rodrigues, 2015). Além disso, foi visto que as competências socioemocionais são chamadas de competências (ou habilidades) não cognitivas, pois são características que diferem das funções cognitivas. Há também outro sinônimo, as chamadas *soft skills* (na língua inglesa), que possuem esta denominação, uma vez que as habilidades socioemocionais são ditas como maleáveis, flexíveis e modificadas em contraposição das *hard skills*, difíceis de manipular (Santos & Primi, 2014). Por último, as competências socioemocionais também podem ser chamadas de habilidades para o século XXI, pois são notadamente importantes para o mercado de trabalho atual e todas as suas mudanças e características (Primi et al., 2016). Os conceitos de competência socioemocional, habilidades não cognitivas, *soft skills* e habilidades para o século XXI são mais utilizadas no contexto educacional (Rodrigues, 2015). Neste estudo, em conformidade com o instrumento utilizado, usaremos competências/habilidades socioemocionais.

De acordo com Gondim et al. (2014), as competências socioemocionais podem ser organizadas em: (a) inteligência emocional (capacidade de expressar os sentimentos, regular as emoções e ter consciência das emoções pessoais e dos outros), (b) regulação emocional (capacidade de expressar e manifestar as emoções, controle das próprias emoções), (c) criatividade emocional (capacidade de vivenciar novas emoções) e (d) habilidades sociais (desempenhos sociais com o intuito de estabelecer relações interpessoais em diferentes situações).

Nas últimas décadas, estudiosos como psicólogos, educadores, economistas, neurocientistas, sociólogos, administradores, dentre outros, não medem esforços para investigar como as competências socioemocionais estão associadas ao desenvolvimento escolar que leva a bons resultados na aprendizagem (Oliani, 2016; Willemsens, 2016). Estudos sobre tais habilidades na Economia são antigos (Lundberg, 2015), mas na escola são recentes (Lundberg, 2015; Santos, 2016). O foco das investigações e o conhecimento no contexto educacional abrange apenas as competências cognitivas, embora tanto estas habilidades quanto as socioemocionais se interagem e se complementam mutuamente (Goodspeed, 2016).

No contexto educativo, as competências socioemocionais não têm o objetivo de homogeneizar ou modificar as características dos alunos, mas sim de contribuir com a educação e a desenvolver mais habilidades, sempre respeitando as singularidades de cada um e as especificidades de cada contexto. As habilidades socioemocionais auxiliam a aumentar os indicadores educacionais e a reduzir as desigualdades sociais, pois faz com que a educação tenha sentido para os alunos. De modo geral, nas escolas, as competências socioemocionais podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, acarretar maior facilidade de aprender conteúdos escolares, êxito acadêmico, integração escolar e social, agindo como prevenção de absenteísmo, abandono escolar, violência/*bullying* e analfabetismo emocional (Goleman, 1996; Talavera, Garrido, Mudarra & Uribarri, 2007; Talavera & Garrido, 2010; Abed, 2014; Alcacera & Rodríguez, 2015; Santos & Primi, 2014; Instituto Ayrton Senna, 2015; Capsada, 2016).

No mundo do trabalho, as competências socioemocionais possuem um caráter essencial, pois auxiliam a conquistar e manter boas relações sociais, obter elevado desempenho profissional, ter liderança, saber trabalhar em equipe, ser tolerante ao estresse e críticas, resolver conflitos, planejar a carreira, motivar-se, cooperar, colaborar, manter o trabalho, adaptar-se, sentir bem-estar e regular emoções. Além disso, as habilidades socioemocionais contribuem para a empregabilidade, autoestima elevada e autoconfiança, auxiliando a prevenir desemprego, escasso desenvolvimento profissional, desempenho prejudicado e baixos salários (Heckman & Rubinstein, 2001; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006; Talavera & Pérez-González, 2007; Talavera et al., 2007; Talavera & Garrido, 2010; Lindqvist & Vestman, 2011; Gondim et al., 2014; Abed, 2014; Santos & Primi, 2014; Alcacera & Rodríguez, 2015; Santos, 2016; Capsada, 2016).

De modo geral, as competências socioemocionais auxiliam na melhora das habilidades cognitivas, no bem-estar individual e coletivo, saúde, equilíbrio psicológico, integração consigo mesmo, integração social e como função preventiva de fatores de risco como depressão, baixa adaptação social e violência (Talavera et al., 2007; Talavera & Garrido, 2010; Santos & Primi, 2014; Abed, 2014; Alcacera & Rodríguez, 2015; Capsada, 2016; Instituto Ayrton Senna, s/ano).

Considerando as competências socioemocionais nas dimensões globais, de 2012 a 2013, houve o VII Encontro Internacional de Educação promovido pela Fundação Telefônica, que durou 18 meses e teve a finalidade de discutir sobre a educação na era digital, com a premissa de que “educar o coração é tão importante quanto educar a mente” (Willemsens, 2016, pag 35). Esse evento envolveu cidades ibero-americanas como Buenos Aires, Caracas,

Cidade do Médico, Lima, Madri, Medellín, Quito, Rio de Janeiro e Santiago (Willemsens, 2016). No contexto internacional, há um número expressivo de estudos na área. Além disso, recentemente, Austrália, Finlândia, México e algumas províncias dos EUA e Canadá incluíram nos seus currículos escolares as habilidades socioemocionais (Instituto Ayrton Senna, 2015).

No contexto nacional, ainda há um número pequeno de publicações sobre as competências socioemocionais, pois os estudos são relativamente recentes (Silva & Nakano, 2011). Somado a isso, há a importância de mapear tais habilidades para desenvolver estratégias de promoção psicológica, social, escolar e profissional (Santos, 2016).

No Brasil, em 2014, houve um evento com proporções internacionais e a participação de mais 14 países, no qual foram debatidas questões das competências socioemocionais, seus mecanismos de formação, como medir e desenvolvê-las, políticas públicas e contextos de aprendizagem. Esta iniciativa foi organizada pelo Ministério da Educação, Instituto Ayrton Senna e a OCDE e foi intitulada “Educar para as Competências do Século 21”. Neste evento, chegou-se a conclusão de que era indispensável agrupar, categorizar para, então, mensurar as competências socioemocionais, com o intuito de evoluir e impulsionar o seu desenvolvimento nos ambientes educativos de forma sistemática (Abed, 2014; Willemsens, 2016). A partir disso, Daniel Santos (Universidade de São Paulo) e Ricardo Primi (Universidade São Francisco) construíram o SENNA, cuja sigla significa *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*¹³, subsidiado pelo Instituto Ayrton Senna, com o apoio da OCDE (por meio do seu Centro para Pesquisa e Inovação Educacional - CERIE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDEUC) (Smolka, Laplane, Magiolino & Dainez, 2015; Willemsens, 2016). O projeto SENNA tem como objetivo alcançar consenso sobre as competências socioemocionais (Hutz et al, 1998) e preencher a lacuna sobre a falta de consistência métrica nos estudos sobre essas habilidades (Lundberg, 2015).

O Instituto Ayrton Senna é uma organização que possui mais de duas décadas de história, com projetos sem fins lucrativos, utilizando de recursos próprios, doações e parcerias com instituições privadas. Seu objetivo é pesquisar, produzir e aplicar conhecimentos em

¹³ Foi utilizado o conceito SENNA, pois assim era chamado quando foi desenvolvido. Hoje, este instrumento é conhecido como SENNA 1.0, pois foi sua primeira versão, a única disponível na época da coleta de dados para esta investigação de mestrado. Atualmente, uma nova versão foi desenvolvida após os pesquisadores Oliver John (Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA) e Filip de Fruyt (Universidade de Ghent, Ghent, Bélgica) terem entrado no projeto o questionário passou por modificações e é nomeado como *Inventory Assessing Social and Emotional Skills* (Primi et al., 2016), traduzido de modo literal pela autora deste estudo como Inventário de Avaliação de Habilidades Sociais e Emocionais.

larga escala com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira de crianças e jovens. O instituto compõe a rede de Cátedras UNESCO no mundo e é formado por 75 mil educadores, que auxilia aproximadamente 2 milhões de alunos em mais de 1200 municípios brasileiros (Santos & Primi, 2014).

O SENNA é o único instrumento que mede as competências socioemocionais (Santos, 2016) e tem como característica ser economicamente viável, preciso, interpretável, de linguagem simples, composto por itens internacionalmente reconhecidos, adaptado facilmente em outras culturas, idades e séries, permitindo descrever o desenvolvimento socioemocional ao longo da vida (Willemsens, 2016). Ele foi criado para ser usado em ampla escala e não somente por psicólogos. Seu objetivo final é realizar estudos que correlacionam as competências socioemocionais com o desempenho acadêmico, bem como as características da escola, do aluno e da família dos estudantes (Santos & Primi, 2014).

Para desenvolver o SENNA, uma equipe de psicólogos, psicometristas, especialistas em avaliação educacional e em avaliação de impacto realizaram um levantamento das competências socioemocionais relevantes para o desempenho educacional e promoção do bem-estar. Depois, realizaram um mapeamento e análise de instrumentos psicológicos disponíveis na literatura que se aproximavam dos objetivos iniciais, escolhidos conforme poder preditivo¹⁴, factibilidade¹⁵, maleabilidade¹⁶ e propriedades psicométricas¹⁷. Estes procedimentos foram realizados por cinco professores dos departamentos de Economia e de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de São Francisco (USF), conjuntamente com seis alunos bolsistas de programas de pós-graduação. Todos buscaram revistas científicas e artigos de diferentes áreas que mediam, por meio de questionários, aspectos socioemocionais (auto e heterorrelato) e relacionasse com bem-estar individual e coletivo. A equipe reconhece as limitações destes procedimentos, pois instrumentos mais antigos e disponíveis para domínio público possuíam mais trabalhos na área, aumentando a probabilidade de serem escolhidos e analisados (Santos & Primi, 2014; Willemsens, 2016; Primi et al, 2016).

Ao final, foram selecionados 113 instrumentos, sendo que 72 foram efetivamente avaliados. Estes instrumentos foram agrupados em seis categorias: (a) inventários de personalidade; (b) habilidades sociais; (c) características externalizantes, internalizantes e de

¹⁴ Abrangência, magnitude, validade interna e externa.

¹⁵ Custo de implementação, facilidade de aplicação, necessidade de aplicador, disponibilidade de versão validada em português e aceitabilidade pela sociedade

¹⁶ Validade interna e externa, abrangência etária e capacidade transformadora da escola

¹⁷ Alpha de Cronbach e correlação teste-reteste

temperamento; (d) motivações e crenças; (e) interesses profissionais; e (f) miscelânea (Santos & Primi, 2014; Willemsens, 2016; Primi et al., 2016).

Após a seleção dos instrumentos, houve traduções e análises para identificação de aspectos sensíveis (linguagem inadequada, por exemplo); análise qualitativa da compreensão dos itens; verificação do tempo despendido para realização do teste; análise psicométrica e seleção dos itens para a versão final. Construiu-se, a partir disso, 21 subescalas com 209 questões. Para reduzir esse número, mas obter um modelo unificador, os autores decidiram adaptar as escalas no modelo *Big Five*. A partir disso, o instrumento foi aplicado em mais de três mil alunos. A seguir, foi realizada a análise fatorial exploratória das escalas e dos itens do questionário. Foram observados que seis fatores poderiam ser considerados como diferentes de flutuação randômica. Foi então que os autores agruparam todas as questões do questionário conforme os seis fatores encontrados. Todos estes procedimentos laboriosos foram realizados para garantir que as questões sejam bem compreendidas e se alinhem com os antecedentes culturais dos grupos-alvo (Santos & Primi, 2014; Willemsens, 2016; Primi et al., 2016; Instituto Ayrton Senna, s/ano). Em resumo, foi acordada a criação de um instrumento com os itens agrupados em cinco fatores (conforme modelo do *Big Five*) mais um (Locus de Controle, excluído após atualizações do instrumento).

A partir deste trabalho árduo, foi criado o SENNA, um instrumento com 92 itens para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e 62 itens para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esta disposição de itens é consistente com o período de atenção típico para cada um desses grupos de idade alvo. O SENNA possui questões que tangem atitudes, sentimentos e percepções dos alunos em relação a si mesmos. As respostas são por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos. Há apenas uma resposta adequada, porém não há certo e errado; a duração da realização do questionário pode variar entre 40 a 50 minutos (Santos & Primi, 2014; Willemsens, 2016; Primi et al., 2016; Instituto Ayrton Senna, s/ano).

A versão 1 do SENNA foi validada por meio da pesquisa com mais de 20 mil alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, em 2013. Além de avaliar as competências socioemocionais, o instrumento também mensura as características individuais dos alunos (série, sexo, nível socioeconômico), da escola (formas de organização escolar), ambientes familiares e comportamentos dos pais dos estudantes. Chegou-se a conclusão que o SENNA possui um grau elevado de consistência interna (replicável e robusto), é psicometricamente equivalente para os diferentes níveis da escola (permite comparações) e possuem relação com as facetas do *Big Five* (Santos & Primi, 2014; Willemsens, 2016; Primi et al., 2016).

Além disso, no Brasil, foi criado o eduLab21, em 2015, um laboratório fundado pelo Instituto Ayrton Senna criado com o objetivo de propiciar inovação, produção e disseminação de conhecimento que busca melhorar a educação pública brasileira. Outras instituições nacionais buscam estudar a educação, como a Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Instituto Aliança, Instituto Alfa e Beto, entre outros (Willemsens, 2016).

Os autores do instrumento SENNA não encorajam sua utilização de modo inadequado, pois não querem que os resultados sejam usados para classificação e culpabilização dos alunos ou mesmo para responsabilização dos docentes (Instituto Ayrton Senna, 2015; Lundberg, 2015). Além disso, eles defendem que o questionário não possui como foco o aluno e sim as variáveis que compõe a educação, a fim de prevenção e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (Oliveira e Marinho-Araújo, 2009, citados por Ambiel, Pereira & Moreira, 2015). Contudo, há autores como Smolka et al. (2015) que descrevem que tanto o modelo *Big Five* e o instrumento SENNA podem ser usados para congelar e tipificar comportamentos. Isso pode, na visão dos referidos autores, trazer simplicidade para um processo que é complexo e dinâmico, negligenciando o contexto vivenciado por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar. Inclusive, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) divulgou uma nota de repúdio à proposta do Instituto Ayrton Senna de aderir e institucionalizar avaliação em larga escala de habilidades socioemocionais de crianças e jovens, defendendo que essas questões precisam ser democraticamente debatidas, preocupando-se com a entrada da instituição privada no contexto educacional, transformando a educação em uma mercadoria (Caetano, 2015). A ANPED declara sua preocupação de que o projeto SENNA ignore as diferenças sociais, econômicas, individuais e diversidades culturais da sociedade brasileira, correndo o risco da comparação dos níveis de proficiência, sua classificação e premiação; reforçando a seletividade e exclusão escolar e social (Uranga, 2014; Rodrigues, 2015).

Para fins deste estudo, as vantagens e as críticas ao instrumento foram consideradas. Avaliar é relevante para modificar a realidade. Assim, os instrumentos de avaliação foram utilizados com o objetivo de conhecer as características dos alunos nas competências/habilidades, objetivando identificar, no contexto educativo, as diferenças para, então, refletir sobre estratégias do ponto de vista da Psicologia e da Educação e assim buscar minimizar as desvantagens socioafetivas e educacionais. Destaca-se que os dados não podem ser vistos isoladamente, pois reduzir resultados embasados somente em questões de testes

padronizados é insuficiente para o enfrentamento dos problemas complexos da educação. É necessário não ver apenas o resultado e sim todo o processo e contexto, e não concluir causalidade entre o constructo analisado e o desempenho dos alunos e da escola, são apenas áreas para serem focalizadas (Oliveira, 2014; Lundberg, 2015). Além disso, assim como defende Caetano (2015), concorda-se que as escolas não devem preparar os alunos como mão de obra da sociedade industrial e tecnológica, mas sim prepará-lo para competir no mercado de trabalho. O objetivo é possibilitar que o aluno aprenda a aprender, auxiliar os indivíduos a desenvolver comportamentos flexíveis para se ajustarem às mudanças da sociedade atual (Saviani, 2010, citado por Caetano, 2015).

De modo geral, há muita polêmica em torno das competências socioemocionais, pois, por serem embasadas no Modelo *Big Five*, podem dar a ideia de traço não maleável. Além disso, há ainda falta de: estudos na área, consenso, rigor científico, pesquisas que correlacionam as habilidades socioemocionais ao desempenho acadêmico de alunos (Gonçalves, Raposo e Gomes, 2014). Assim, esta investigação tem como finalidade contribuir com a produção do conhecimento de parte das lacunas, na direção dos autores que destacam a maleabilidade das habilidades, o que constituiriam bases para as intervenções. As competências socioemocionais têm chamado atenção de vários teóricos, pois foi constatado que tais competências possuem fatores genéticos, porém são maleáveis por meio de influências ambientais, ainda mais nas idades avançadas, como adolescência (Oliveira, 2014). Seria uma oportunidade de auxiliar na educação e no processo de ensino-aprendizagem, já que, como descrito anteriormente, as competências socioemocionais estão relacionadas com o sucesso no desempenho acadêmico dos alunos, o que seria um caminho para a carreira bem sucedida. Trabalhadores empregados e em condições de realização pessoal e profissional, em equilíbrio com a manutenção da sua vida familiar, é importante para as nações e condição favorável de prevenção a muitos problemas de saúde.

Parte II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Justificativa

Esta investigação, como projeto de pesquisa em nível de mestrado, está associada a uma pesquisa a nível de Doutorado, um outro Mestrado e quatro projetos de Iniciação Científica. O banco de dados é comum, embora as finalidades, os objetos e os grupos amostrais sejam diferentes. O projeto maior, ao qual todos estão inseridos, visa descrever e analisar as competências de carreira e socioemocionais de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio regular. No conjunto, a meta é propor diretrizes para a construção, implantação e avaliação de uma intervenção, cujo objetivo é desenvolver competências de carreira e socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escolas públicas de Ribeirão Preto.

Todas as pesquisas associadas se justificam dada a relevância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar enquanto fator de proteção da evasão escolar, diminuição dos riscos de insucesso, melhoria no processo de ensino-aprendizagem, promoção de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento de carreira, resultando também em sucesso profissional. Além disso, devido às mudanças previstas na reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017, já citadas anteriormente, se faz necessário abordar questões profissionais com maior ênfase em alunos da Educação Básica. Por fim, no contexto brasileiro, há poucos estudos descritivos e empíricos sobre as competências de carreira e socioemocionais.

Este estudo justifica-se por contribuir com a produção do conhecimento no domínio dos fenômenos investigados, caracterizando perfis de competência e analisando instrumentos que poderão ser úteis para as futuras intervenções, que poderão auxiliar, a longo prazo, promovendo benefícios psicológicos, sociais, escolares e profissionais.

2. Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral descrever e analisar as competências de carreira e as competências socioemocionais em jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Os objetivos específicos são relacionados a seguir.

- Descrever e analisar as competências para a carreira, conforme Sentido e Importância do trabalho e Preparação à Carreira (Passos Efetuados, Aspectos Considerados, Profissão Preferida, Pesquisa e Conservação do Emprego, Pessoas e Fontes Consultadas e Atividades Realizadas).
- Descrever e analisar as competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio, conforme as dimensões Conscienciosidade, Amabilidade, Extroversão, Abertura e Estabilidade Emocional, e suas respectivas competências (Responsabilidade, Colaboração, Comunicação, Curiosidade e Autocontrole).
- Examinar cada item do QEC separadamente, com a finalidade de encontrar de modo mais específico, quais possíveis demandas de desenvolvimento de carreira dos participantes, indicando focos para intervenções futuras.
- Verificar a possível correlação entre as competências de carreiras e as socioemocionais, associando os dados obtidos por meio das subescalas do QEC e do SENNA.

3. Método

3.1 Universo do estudo e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual situada em Ribeirão Preto, cidade do interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola participante do Programa de Ensino Médio Inovador, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras, ou seja, há abertura para o recebimento de propostas como a deste estudo. A escola está localizada na região central da cidade e possui turmas do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. O contato inicial foi realizado por meio de uma reunião com a coordenadora do Ensino Médio e, a partir disso, a direção e a coordenação da escola se mostraram abertas e interessadas em receber as atividades da pesquisa, salientando que reconhecem a importância da temática deste estudo. Foram feitas algumas visitas à instituição e pedido uma autorização formal para legalizar os procedimentos realizados na pesquisa em questão.

Os participantes foram os alunos de todas as turmas do 1º ano do Ensino Médio da referida escola (1A, 1B e 1C). Foi definida a coleta de dados com o 1º ano, em função do interesse em abordar a série inicial do Ensino Médio, pois como visto no enquadramento teórico, o 1º ano do Ensino Médio é uma etapa crítica, pois concentram alta porcentagem de evasão escolar e de repetência. A amostra foi por conveniência, ou seja, alunos que se dispuseram a colaborar, após aprovação do projeto pela coordenação da escola, autorização dos pais ou responsáveis e assentimento dos jovens. Os questionários foram respondidos, ao total, por 94 alunos, de ambos os sexos, sendo 46 meninas (48,94%) e 48 meninos (51,06%), com idade entre 14 a 17 anos (média = 15,13). A Tabela 2 apresenta a caracterização dos participantes em relação ao sexo, idade e turma.

Tabela 2 – Caracterização dos 94 participantes segundo sexo, idade e turma

Variável	Dimensões	N	Frequência (%)
Sexo	Feminino	46	48,94
	Masculino	48	51,06
Idade	14 anos	14	14,89
	15 anos	58	61,07
	16 anos	18	19,15
	17 anos	4	4,25
	1A	32	34,04
Turma	1B	35	37,23
	1C	27	28,72

Observa-se a distribuição praticamente equilibrada entre o sexo feminino e o masculino e predominância da faixa etária de 15 anos. É relevante destacar que, na turma 1A haviam 32 alunos, sendo 13 meninas e 19 meninos; na 1B tinha 35 alunos, sendo 21 meninas e 14 meninos; e na 1C tinha 27 alunos, sendo 12 meninas e 15 meninos.

3.2 Instrumentos

3.2.1 Questionário de Educação à Carreira¹⁸ (QEC)

O QEC foi desenvolvido por Dupont e Gingras (1990) no contexto canadense (Quebec), com alunos do Ensino Médio, baseado no conceito de maturidade vocacional¹⁹ e desenvolvimento profissional. O instrumento foi traduzido e validado para o contexto brasileiro e o espanhol por Balbinotti e Tétreau (2006b). A versão brasileira foi aplicada no Rio Grande do Sul e apresenta boas propriedades psicométricas ($\alpha=0,93$) e teve como objetivo investigar as diferenças nos níveis de maturidade vocacional em 860 estudantes do Ensino Médio, correlacionando as variáveis sexo, idade, ano escolar e tipo de escola. Os resultados do estudo comprovam a diferença significativa entre sexo (mulheres+), tipo de escola (particular+) e ano de instrução (3º ano do Ensino Médio+), segundo Noce (2008). O QEC também foi adaptado para o contexto brasileiro por Aguillera (2013), que verificou evidências de validade satisfatórias do instrumento, em amostra de jovens aprendizes do interior de São

¹⁸ O termo “Educação para a Carreira” equivale em português também à “Educação à Carreira”, conceito utilizado pelos autores do instrumento QEC.

¹⁹ Conceito em cópia literal dos autores.

Paulo ($\alpha=0,95$). Esta última versão foi a utilizada neste trabalho por ser a forma mais atualizada do instrumento e compatível com os participantes da pesquisa.

Existem vários instrumentos que têm como objetivo medir a maturidade vocacional. No Brasil, os mais conhecidos são o Inventário de Desenvolvimento Profissional (IDP) (Dupont & Marceau, 1982) e a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) (Neiva, 1999). Contudo, mesmo sendo bastante importantes, tais instrumentos não contemplam de modo amplo as competências de carreira, foco deste trabalho.

O instrumento em questão²⁰ possui 96 questões organizadas em duas grandes escalas: (a) Sentido e Importância do Trabalho (22 itens sobre crenças ao trabalho e trabalhadores); e (b) Preparação à Carreira (74 itens). A primeira escala é unidimensional e a segunda é dividida em seis subescalas, sendo que as quatro primeiras são relativas ao tema Planificação ou Preparação de Carreira²¹ e, as duas últimas, à Exploração de Carreira. As duas grandes escalas e as seis subescalas são detalhadas a seguir.

1. Sentido e Importância do Trabalho (22 itens)
2. Preparação à Carreira (74 itens)
 - 2.1 Preparação de Carreira (50 itens)
 - Passos Efetuados (13 itens)
 - Fatores Considerados (17 itens)
 - Profissão Preferida (9 itens)
 - Pesquisa e Conservação de Emprego (11 itens)
 - 2.2 Exploração de Carreira (24 itens)
 - Pessoas e Fontes Consultadas (11 itens)
 - Atividades Realizadas (13 itens)

Há ainda uma terceira escala (Conhecimento do Mundo do Trabalho) com viés mais cognitivo, destinada a avaliar o nível de conhecimento próprio dos alunos canadenses. Levando isso em consideração e o fato das duas primeiras escalas serem mais estáveis estatisticamente, no presente trabalho, utilizou-se as dimensões Sentido e Importância do Trabalho e Preparação à Carreira (Balbinotti & Tétreau, 2006b), apresentadas anteriormente.

²⁰ O QEC pode ser acessado online: <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895006.pdf>

²¹ Por ser um termo mais comum, neste trabalho, foi utilizado o conceito “Preparação”.

Para avaliar as atitudes em relação a estas diferentes dimensões, utiliza-se uma escala do tipo *likert* de quatro pontos, variando entre “completamente de acordo” ou “completamente em desacordo”, ou de “nunca” a “frequentemente”, ou ainda de “conheço pouquíssimo” a “conheço muitíssimo” e, finalmente, de “pouquíssimo” a “muitíssimo” segundo cada uma das dimensões específicas.

A versão brasileira do QEC possui propriedades psicométricas e, sendo assim, pode ser usada com estudantes do Ensino Médio. Este instrumento pode ser utilizado como primeiro passo para o trabalho de conselheiros, psicólogos e educadores, em situações que requerem avaliação e posterior intervenção, a fim de auxiliar o jovem a tomar consciência dos fatores a serem considerados e dos passos efetuados na busca de escolhas educacionais e profissionais, bem como promover o engajamento dos jovens nas tarefas de exploração. Somado a isso, o QEC tem como objetivo melhorar a reflexão acerca do tipo de carreira mais interessantes para o participante; pensar em técnicas para procurar, encontrar, obter e conservar um emprego; e mostrar aos jovens as maneiras de obter informações (Balbinotti & Tétreau, 2006a). Em outras palavras, o QEC objetiva analisar as competências de carreira.

3.2.2 *Inventory Assessing Social and Emotional Skills* (SENNA 1)²²

Trata-se de um instrumento de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar, cujos maiores detalhes foram especificados na sessão 2.2 *Competências Socioemocionais*. O SENNA é organizado em cinco dimensões com suas respectivas competências socioemocionais: (a) Conscienciosidade/Responsabilidade, relativo a atitudes de comprometimento, persistência e resiliência; (b) Amabilidade/Colaboração, que inclui comportamentos de cooperação; (c) Extroversão/Comunicação, que se refere a comportamentos de sociabilidade; (d) Abertura a Novas Experiências/Curiosidade; referente a criatividade e interesses; (e) Estabilidade Emocional/Autocontrole, que insere a capacidade de controlar as próprias emoções. Pontua-se que os valores dos coeficientes de consistência interna do instrumento foram maiores que 0,70 nas duas versões (Ensino Fundamental e Médio).

²² O Instituto Ayrton Senna autorizou formalmente a utilização do instrumento.

3.3 Procedimento de obtenção e análise dos dados

Para a realização da coleta de dados, primeiramente, em reunião com a pesquisadora e orientadora, a direção escolar compreendeu o objetivo e os procedimentos, e confirmou o pedido de autorização formal (Apêndice A) para a realização da pesquisa na escola. Após essa reunião, outra foi realizada com os professores e a equipe pedagógica no horário reservado à Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), ocasião na qual foi realizada a explanação sobre a pesquisa e definido os horários para a aplicação dos questionários. Posteriormente, a pesquisadora, conjuntamente com os membros da equipe de pesquisa, foram às turmas de aulas (1A, 1B e 1C) para fazer o convite de participação aos alunos, evidenciando objetivos, procedimentos e tarefas dos participantes. Então, foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) os Termos de Autorização para Inclusão em Banco de Dados (Apêndice C)²³, ambos destinados aos pais ou responsáveis dos alunos, visto que a população participante desta pesquisa possui idade inferior a 18 anos. Também foram entregues os Termos de Assentimento (Apêndice D) para o aluno ler e ter a ciência com o aceite da participação.

Os termos foram elaborados em forma de convite para evidenciar o caráter não obrigatório e voluntário da participação nas atividades. Foram expostos os objetivos, justificativa e benefícios do projeto de Doutorado e deste estudo. Também foram descritos a vinculação da pesquisadora e orientadora, os cuidados éticos (sigilo) e os possíveis riscos, bem como formas para minimizá-los caso ocorressem. Além disso, por meio do Termo de Inclusão em Banco de Dados, foram explicitados que os resultados da pesquisa podem ser usados e, caso forem, serão apenas para fins científicos. Os termos foram assinados em duas vias: uma destinada aos pesquisadores e a segunda, para os pais ou adolescentes participantes do estudo.

Para a obtenção dos dados, foram realizados grupos em sala de aula, no horário de atividade curricular, com os alunos que apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa, que tiveram autorização dos pais e que entregaram os termos solicitados. Para evitar cansaço e fadiga dos estudantes, devido à extensão dos instrumentos, as atividades foram divididas em dois momentos, sendo um dia para a aplicação do QEC e outro para a utilização

²³ O Termo de Autorização para Inclusão em Banco de Dados é um documento obrigatório exigido pelo Comitê de Ética, uma vez que os dados ficarão disponíveis para possíveis pesquisas futuras, além deste mestrado.

do SENNA, ou seja, para mapeamento das competências de carreira e socioemocionais, respectivamente. Cada encontro teve a duração de 45 a 55 minutos, com média de 30 alunos por sala. É relevante informar que 99 alunos responderam apenas o QEC, 100 responderam apenas o SENNA, mas 94 alunos responderam ambos os questionários. Foram retirados da análise dos dados os participantes que responderam apenas um único questionário, para facilitar as comparações e correlações.

No começo de cada aplicação, as pesquisadoras retomavam os objetivos, métodos e contribuições da pesquisa. Os alunos não participantes do trabalho ficaram livres para a realização de outras atividades em sala de aula. Em seguida, distribuiu-se o questionário. Foram dadas orientações de preenchimento, verificou-se a compreensão dos adolescentes quanto às tarefas pedidas e abriu-se espaço para dúvidas, dizendo aos alunos que eles poderiam solicitar ajuda em qualquer momento da atividade.

Após esse momento, iniciava-se o processo de aplicação do instrumento. Em caso de dúvidas, estas eram solucionadas pela pesquisadora e por uma equipe formada por quatro orientandas em nível de Iniciação Científica, que foram treinadas para ajudarem e tinham o papel de solucionar dúvidas e auxiliar em tarefas práticas, como conferir se o aluno respondeu todas as perguntas, coletar o questionário após sua realização e recolher os termos solicitados.

3.4 Procedimento de análise dos dados

Os resultados de ambos instrumentos foram transpostos para planilhas de Excel para, posteriormente, serem analisados pelo programa “R”, que é uma linguagem e um ambiente de desenvolvimento integrado para cálculos estatísticos e gráficos. Em outras palavras, o programa “R” é um *software* gratuito que elabora gráficos e computação estatística.

Mais especificamente, com relação ao QEC, os resultados descritivos envolveram, primeiramente, análises paramétricas, por meio dos testes dos índices de normalidade: Kolmogorov-Smirnov ($p < 0,05$); assimetria ($-1,96 < Skewness/EP_s > 1,96$) e achatamento ($-1,96 < Kurtosis/EP_k > 1,96$). Para a maioria das dimensões e considerando o questionário como um todo, foi verificada distribuição normal, utilizando-se, portanto, testes paramétricos. Contudo, para algumas dimensões, os resultados não foram considerados com distribuição normal, justificando o uso de testes não paramétricos.

Após a verificação da normalidade, realizou-se o cálculo da frequência de respostas para cada questão do QEC, para cada uma das escalas e subescalas do questionário, bem como para a pontuação total, considerando os resultados concentrados nas respostas 1 e 2. Além disso, foram realizadas as análises descritivas das respostas, ou seja, a média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo, quartil 1, quartil 2 (mediana) e quartil 3 de cada escala e subescala, da amostra feminina, da masculina, de cada turma e do total de participantes.

Também, foram realizadas análises comparativas entre os grupos em função do sexo, assim como entre as turmas 1A, 1B e 1C, para cada dimensão e para a totalidade do questionário. Por último, foi feita a correlação entre cada subescala do QEC considerando o público feminino, masculino, cada turma e a amostra total.

Já com relação à análise do SENNA, primeiramente, foi necessária fazer a inversão dos valores das questões redigidas na negativa. Depois foram realizados testes dos índices de normalidade (Kolmogorov-Smirnov – $p < 0,05$). Para as facetas do *Big Five* que possuem distribuição normal, utilizou-se testes paramétricos e os que não apresentaram distribuição normal, testes não paramétricos.

Então, foram realizadas as análises descritivas dos dados (média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo, quartil 1, quartil 2 e quartil 3) de cada dimensão de competência, da amostra feminina, da masculina, de cada turma e do total de alunos. Em seguida, foi realizada a comparação entre meninos e meninas e entre a turma 1A, 1B e 1C. Por último, realizou-se o teste de correlação considerando cada faceta separados por sexo e por turma.

Para finalizar, também foram realizadas correlações entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA, também separadas por sexo, turma e considerando todos os estudantes.

Para as análises descritas, foram considerados apenas os escores brutos dos instrumentos, pois a utilização das vinhetas-âncoras²⁴ ainda está em fase de experimentação, de acordo com um dos autores do SENNA, Daniel Santos. Os dados, de uma maneira geral, foram analisados e discutidos conforme referenciais teórico-metodológico dos instrumentos utilizados, sendo o SENNA, por meio do modelo *Big Five* (John, Naumann & Soto, 2008) e o QEC, utilizando a Teoria do Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida (Super, 1990).

²⁴ Questões balizadoras, relacionadas às dimensões, que se encontram no início do instrumento SENNA.

3.5 Cuidados éticos

No presente estudo, foram seguidas todas as diretrizes e normas propostas pelas resoluções nº 196 e nº 466 do Conselho Nacional de Saúde no que concerne à realização de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, na obtenção dos dados e no cuidado/armazenamento do material coletado. Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, tendo sido aprovado em 20/08/2015 (Anexo A).

4. Resultados e Discussão

4.1 Competências de carreira: resultados do QEC

4.1.1 Análise dos resultados do QEC por item/questão e por subescala

Nesta categoria de análise, são apresentados os dados referentes à frequência de resposta de cada item do QEC, buscando verificar mais especificamente, nos resultados concentrados nas respostas 1 e 2 (são os que representam menor pontuação no instrumento), possíveis indicações das principais competências de carreira em falta entre os participantes deste trabalho.

De modo a facilitar a disposição dos dados e compreensão dos mesmos, essas análises estão divididas em função das subescalas. A Tabela 3 mostra os resultados descritivos (frequência de respostas) para a totalidade da amostra (n=94) referentes à primeira escala “Sentido e Importância do Trabalho”, composta por 22 itens. Nesta escala, os respondentes atribuem valores entre 1 (“completamente em desacordo”) e 4 (“completamente de acordo”) para cada item (enunciado), a partir da pergunta inicial “Que importância e que sentido você atribui ao trabalho?”.

Tabela 3 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da escala Sentido e Importância do Trabalho para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0 (casos omissos)	1	2	3	4
1. Trabalhar é um objetivo importante na vida	0	0	0	26,6	73,4
2. Trabalhar é ter a chance de realizar realmente alguma coisa	0	0	1,06	57,45	41,49
3. Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar	0	0	3,19	58,51	38,3
4. O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa	1,06	1,06	7,45	62,77	27,66
5. É importante procurar satisfação em um trabalho	0	0	8,51	45,75	45,74
6. Eu devo escolher um emprego (ou uma profissão) que seja importante para mim	0	0	2,13	28,72	69,15
7. Graças ao trabalho, eu posso utilizar meus talentos	0	1,06	17,02	60,64	21,28
8. Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça	1,06	2,13	28,72	61,7	6,38
9. Um emprego (ou uma profissão) deverá me permitir ser útil aos outros	0	3,19	18,08	59,57	19,15
10. É importante de compreender de que maneira cada emprego (ou profissão) é útil para a sociedade	0	2,13	5,32	54,25	38,3
11. Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação	0	0	15,96	56,38	27,66
12. O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade	0	7,45	23,4	50,06	18,08
13. Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho	0	1,06	6,38	71,28	21,28
14. Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho	0	0	4,25	52,13	43,62
15. O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem	0	0	1,06	47,87	51,06
16. É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho	0	0	5,32	55,32	39,36
17. Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões	0	2,13	10,6	50	37,23
18. É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho	0	0	5,32	63,83	30,85
19. Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador	0	0	2,13	40,42	57,45
20. Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho	0	0	2,13	40,42	57,45
21. É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho	0	1,06	1,06	45,74	52,13
22. É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz	0	0	5,32	37,23	57,45

Levando em contas os dados da Tabela 3, observa-se que todas as questões possuem respostas concentradas nos valores 3 e 4, indicando que, nesta subescala, os participantes possuem uma boa compreensão sobre o sentido e a importância do trabalho, considerando-o um objetivo importante na vida, um meio de realização e satisfação pessoal. Contudo, cabe a

reflexão acerca desses resultados. Os participantes estariam informando algo que realmente pensam ou apenas estariam reproduzindo o discurso ideológico de valorização do trabalho no modo de produção capitalista? Para sanar essas dúvidas, é necessário a expansão de trabalhos qualitativos e quantitativos que aprofundem a compreensão da temática.

Cabe ressaltar que houve apenas 2 casos omissos (um na questão 4 e outra na questão 8), considerado dentro dos padrões, com porcentagem muito baixa (2,02%), que pode ser um indicador de facilidade dos adolescentes em responder aos itens. Essa desatenção por parte dos participantes é esperada pelos pesquisadores, considerada normal quando respondem a questionários longos como o QEC.

As tabelas seguintes, a saber, Tabela 4, Tabela 5, Tabela 6, e Tabela 7 apresentam as subescalas da dimensão de Preparação à Carreira – Preparação de Carreira, que compõe as subescalas Passos Efetuados, Aspectos Considerados, Profissão Preferida e Pesquisa Conservação de Emprego. Com relação à primeira subdimensão (Passos Efetuados), as respostas estavam relacionadas a planos de ações dos jovens para a conquista de uma carreira, que podem variar entre 1 (“nunca”) e 4 (“frequentemente”). Já a segunda, terceira e quarta subescala (respectivamente, Aspectos Considerados, Profissão Preferida e Pesquisa Conservação de Emprego) possuem relação com o grau de conhecimento acerca de alguns aspectos específicos relacionados à carreira, variando de 1 (“pouquíssimo conhecimento”) a 4 (“conheço muito bem”). A Tabela 4 apresenta as estatísticas descritivas da primeira subescala, composta por 13 itens.

Tabela 4 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Passos Efetuados para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0	1	2	3	4
23. Me informar sobre o maior número de profissões possíveis	0	6,38	26,6	48,94	18,05
24. Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira	0	4,25	20,21	43,62	31,91
25. Informar-me sobre as tarefas a realizar no emprego (ou na profissão) que me interessa	0	2,13	18,05	36,17	43,62
26. Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem	0	6,38	27,66	35,11	30,85
27. Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através dos meus cursos	1,06	3,19	17,02	41,49	37,23
28. Relacionar resultados escolares e meus projetos futuros	0	9,57	19,15	37,23	34,04
29. Participar de diferentes atividades para melhor me conhecer	0	6,38	26,6	39,36	27,66
30. Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira	0	2,12	26,6	40,42	30,85
31. Pensar em algumas profissões que tem a ver com meus gostos, minhas atitudes e qualidades	0	1,06	6,38	34,04	58,51
32. Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões	0	1,06	7,45	31,91	59,57
33. Identificar o que poderia me impedir de alcançar meus objetivos profissionais	0	4,25	14,89	45,74	35,11
34. Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira	0	0	23,4	42,55	34,04
35. Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados relacionados a minha escolha profissional	0	2,13	15,96	30,85	51,06

A partir dos resultados da Tabela 4, é possível observar que a frequência das respostas novamente se concentra nos valores 3 e 4, destacando um bom nível de planejamento da maioria dos estudantes no tocante aos passos a serem efetuados para a conquista de uma carreira, evidenciando que estes jovens possuem uma intencionalidade em empreender diversos métodos para realizar uma boa escolha profissional. Há apenas um caso omissos (questão 27). Já a subescala Aspectos Considerados (Tabela 5) está relacionada ao conhecimento que o respondente julga ter sobre cada um dos aspectos mencionados nos itens.

Tabela 5 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Aspectos Considerados para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0	1	2	3	4
36. Minha personalidade	0	2,13	8,51	48,94	40,42
37. Minhas qualidades e defeitos	0	0	15,89	42,55	42,55
38. O que é importante para mim no trabalho	0	1,06	22,34	48,94	27,66
39. Meus gostos e interesses	0	1,06	5,32	31,91	61,7
40. Minhas habilidades e talentos	0	4,25	19,15	46,81	29,79
41. As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do segundo grau	0	8,51	32,98	44,68	13,83
42. A formação necessária para realizar meus projetos de orientação	0	8,51	42,55	28,72	20,21
43. Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau	0	7,44	37,23	37,23	18,08
44. As leis e os regulamentos do trabalho	0	25,53	36,17	28,72	9,57
45. O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho	1,06	17,02	43,62	24,47	13,83
46. A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura	0	14,89	38,91	30,85	15,96
47. As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho	0	18,08	40,42	35,11	6,38
48. Os meios de enfrentar uma situação de desemprego no curso de uma vida de trabalho	0	20,21	31,91	37,23	10,64
49. A experiência necessária para diversos empregos	0	18,08	39,36	32,98	9,57
50. As profissões e os empregos que me interessam	0	4,25	17,02	45,74	32,98
51. As profissões e os empregos que melhor me convém	0	3,19	21,28	46,81	28,72
52. As exigências de admissão nos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano	0	15,96	30,85	37,23	15,96

A partir da Tabela 5, foi observada que a maior parte dos jovens tem conhecimento sobre: a personalidade (item 36), qualidades e defeitos (item 37), o que é importante para eles no trabalho (item 38), gostos e interesses (item 39), habilidades e talentos (item 40), possibilidades de estudos após o segundo grau (item 41), meios para enfrentar o desemprego (item 48), profissões e empregos que lhe interessam (item 50) e lhe convém (item 51), e exigências de admissão nos programas ou escolas (item 52). Essas observações sugerem que os participantes julgam se autoconhecerem, acreditam que possuem informações importantes sobre os estudos e as carreiras e conhecem recursos para lidar com situações de desemprego.

Já com relação às frequências das respostas que se concentraram no valor 2, nota-se que os jovens possuem pouco conhecimento sobre: formação necessária para realizar projetos de orientação (item 42), leis e regulamentos do trabalho (item 44), funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho (item 45), influência das mudanças tecnológicas sobre carreiras (item 46), tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado (item 47) e experiências necessárias para diversos empregos (item 49). Pode-se

refletir que talvez os estudantes não possuem muitos conhecimentos com relação ao que poderão ter que enfrentar após o término da formação profissional para o ingresso no mercado de trabalho. Estas questões, apesar de serem importantes, para este grupo nesta etapa de escolarização, parecem fugir da preocupação dos estudantes. Quando há o ingresso no Ensino Médio, muitas vezes, o foco é principalmente com o vestibular e a carreira que desejam seguir, para quem aspira ao Ensino Superior. Muitos costumam esquecer a importância de se informar sobre, por exemplo, como estará o mercado de trabalho da profissão escolhida após os anos de estudos. Ou mesmo, como as tecnologias da globalização irão influenciar suas funções na sua carreira. Reflexões importantes que são deixadas de lado devido à pressão e ao imediatismo para concluir o Ensino Médio e escolher uma carreira/passar no vestibular, para quem aspira a formação profissionalizante, em nível técnico ou superior. Esses resultados mostram necessidades de oferta de programas e serviços de orientação e informação profissional com vistas à informação sobre estudos e possibilidades de futuro no mundo do trabalho, incluindo programas de Educação para a Carreira ao longo da escolaridade. Assim, esses resultados constituem pistas valiosas para a intervenção.

Vale destacar que no item 43 as respostas aos valores 2 e 3 foram idênticas, mostrando conhecimento mediano dos participantes desta pesquisa quanto às possibilidades de formação profissional após o segundo grau. Com relação aos casos omissos, teve apenas um no item 45.

A próxima subescala avalia a Profissão Preferida, e os resultados são apresentados na Tabela 6. Nessa dimensão, o respondente deve pensar em um grupo de profissões ou de empregos que mais lhe interessa e indicar em que ponto julga conhecer os aspectos ressaltados em cada item.

Tabela 6 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Profissão Preferida para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0	1	2	3	4
53. As tarefas exercidas	0	6,38	21,28	51,06	21,28
54. O nível de formação exigido	0	4,25	31,91	31,91	31,91
55. As necessidades de mão de obra	1,06	11,7	23,4	48,94	14,89
56. As habilidades requeridas	0	6,38	26,6	37,23	29,79
57. Os interesses necessários	0	4,25	23,4	40,42	31,91
58. As qualidades pessoais exigidas	0	8,51	28,72	42,55	20,21
59. As condições de trabalho	0	6,38	28,72	42,55	22,34
60. O salário de base oferecido	0	8,51	25,53	42,55	23,4
61. As possibilidades de progresso	0	11,7	17,02	40,42	30,85

Nota-se que, em geral, que os participantes consideraram conhecer os diversos aspectos de suas profissões preferidas devido à concentração de respostas no conceito 3, o que é contraditório em relação aos resultados apresentados anteriormente. Vale destacar que o item 54, tem um empate entre as respostas nos valores 2, 3 e 4, demonstrando que a maioria dos participantes possivelmente sabe sobre a formação exigida das carreiras, contudo, há uma parcela de estudantes que não possuem tanta informação. Houve apenas um caso omissa na questão 55.

Já com relação a subescala Pesquisa e Conservação de Emprego (Tabela 7), temos que essa dimensão se refere aos conhecimentos que o respondente julga possuir sobre como procurar, encontrar, obter e conservar um emprego.

Tabela 7 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Pesquisa e Conservação de Emprego para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0	1	2	3	4
62. Onde procurar um emprego	0	4,25	40,42	31,91	23,4
63. Como preencher um formulário de pedido de emprego	0	17,02	35,11	32,98	14,89
64. Como escrever uma carta de pedido de emprego	0	25,53	38,3	23,4	12,77
65. Como preparar meu currículo	0	15,96	29,79	27,66	26,6
66. Como me preparar para uma entrevista de emprego	0	18,08	25,53	32,98	23,4
67. Como me apresentar à uma entrevista de emprego	0	13,83	27,66	31,91	26,6
68. Como os empregadores fazem para contratar alguém	0	22,34	28,72	36,17	12,77
69. O que os empregadores esperam do novo funcionário	0	10,64	27,66	31,91	29,79
70. Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém	0	9,57	31,91	40,42	18,05
71. O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego	0	6,38	25,53	44,68	23,4
72. O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego	0	7,45	22,34	43,62	26,6

Nota-se que a maioria das questões estão concentradas na resposta no conceito 3, indicando um bom conhecimento quanto: a se preparar (item 66) e a se apresentar (item 67) em uma entrevista de emprego, ao modo que os empregadores contratam alguém (item 68), ao que eles esperam de um novo funcionário (item 69), às qualidades pessoais importantes para a contratação (item 70), ao que influencia no sucesso em um emprego (item 71) e ao que um funcionário deve fazer para conservar seu emprego (item 72). Em contrapartida, os estudantes demonstram pouco conhecimento sobre: onde procurar um emprego (item 62), como

preencher um formulário de pedido de emprego (item 63), como escrever uma carta de pedido de emprego (item 64) e como preparar o currículo (item 65).

Com relação aos itens 63 e 64, a baixa pontuação pode ser explicada por se tratar de práticas pouco usuais e pouco incentivadas no contexto escolar, sobretudo na faixa etária dos praticantes deste estudo. Com relação às questões 62 e 65, pode-se somar com as observações da subescala anterior, cuja conclusão foi a pouca relevância que é colocada sobre o período posterior à conclusão de curso (graduação ou ensino técnico). Nessa escala, não houve nenhum caso omissio.

Nas próximas tabelas, a saber, Tabela 8 e Tabela 9, apresenta-se a dimensão de Preparação à Carreira – Exploração, que é dividida em duas subescalas: Pessoas e Fontes Consultadas e Atividades Realizadas.

Tabela 8 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Pessoas e Fontes Consultadas para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0	1	2	3	4
73. De meus pais	0	6,38	17,02	32,98	43,62
74. De meus amigos	0	17,02	40,42	37,23	5,32
75. De outros membros de minha família	0	22,34	32,98	30,85	13,83
76. De um conselheiro de orientação profissional	0	37,23	25,53	23,4	13,83
77. De um professor de educação à carreira	0	40,42	25,53	18,08	15,96
78. De outros professores	0	36,17	24,47	30,85	8,51
79. De responsáveis de outras escolas	0	52,13	28,72	14,89	4,25
80. De livros, brochuras ou jornais	0	19,15	34,04	31,91	14,89
81. De vídeos, de filmes ou emissão de televisão	0	15,96	39,36	26,6	18,08
82. De banco de informações escolares e profissionais em computadores (internet)	0	8,51	34,04	35,11	22,34
83. De programas ou anuários escolares (ou universitários)	0	30,85	32,98	22,34	13,83

Na subescala Pessoas e Fontes Consultadas, que não houve nenhum caso omissio, os participantes devem responder em que medida obtiveram ajuda e/ou informação das fontes que constam nos itens, por meio da escala *likert* de 1 (“nenhuma ajuda e/ou informação”) a 4 (“muita ajuda e/ou informação”). Assim como o estudo de Aguillera (2013) e o de Fracalozzi (2014), neste estudo, as fontes ou pessoas mais consultadas pelos alunos são os pais (item 73, o único com a frequência de respostas no item 4). A família, principalmente os genitores, são importantes fontes no processo de escolha profissional dos adolescentes seja por apoio,

influências conscientes ou inconsciente e até por proibições e imposições. Assim, destaca-se a necessidade de incluir os pais nos processos de intervenção em Educação para a Carreira como forma de contribuir para o desenvolvimento de carreira dos filhos, reafirmando um dos princípios deste modelo, visto que preconiza incluir todos os agentes da comunidade escolar.

Programas de Educação para a Carreira podem, ademais, incentivar os jovens a buscarem outras fontes para auxiliá-los no desenvolvimento, não somente dos pais, visto que os participantes não pareceram valorizar fontes alternativas a estas, como amigos (item 74), outros membros da família (item 75), conselheiro de Orientação Profissional (item 76), professor de Educação para a Carreira (item 77), outros professores (item 78), responsáveis de outras escolas (item 79), livros/brochuras/jornais (item 80), vídeos/filmes/programas de televisão (item 81) e programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões/revistas (item 83). Uma possível explicação para a média baixa do item 76 (conselheiro de Orientação Profissional) é o fato de que tais profissionais dificilmente estão disponíveis nas escolas, principalmente nas públicas, sendo que a instituição, na qual foram obtidos os dados não conta com tal profissional em sua equipe. Além disso, quando há um orientador profissional – pedagogo ou psicólogo – nas escolas, eles nem sempre são acessíveis a todos os alunos, alguns estudantes, inclusive, desconhecem a existência de tais profissionais e serviços. Com relação ao item 77, sabe-se o motivo das respostas no conceito 1: é muito raro um professor de Educação para a Carreira nas escolas brasileiras, provavelmente inexistente.

É interessante notar que o item 82 teve frequência concentrada na resposta 3, indicando que os jovens se informam também por meio da escola e da internet. Essa questão possivelmente indica que as escolas também estão trabalhando para auxiliar os alunos nas questões da carreira, como também, o poder das tecnologias e globalização para a busca de informações. Cumpre destacar que os dados da Tabela 8 podem ser justificados levando em conta que nem todos os jovens brasileiros possuem reais condições de explorar as várias possibilidades oferecidas pelo QEC, como, por exemplo, livros/brochuras/jornais (item 80), vídeos/filmes/programas de televisão (item 81) e programas escolares (ou universitários) ou guias de profissões/revistas (item 83), já que envolve certo gasto financeiro e conhecimento dessas fontes de informação.

Com relação à última subescala Atividades Realizadas, sobre o quanto de ajuda e/ou informação o estudante julga ter obtido por meio das atividades listadas, seus resultados podem ser vistos na Tabela 9.

Tabela 9 – Estatística descritiva (frequência de respostas) dos itens da subescala Atividades Realizadas para a totalidade da amostra (n=94)

Itens	Frequência de Respostas (%)				
	0	1	2	3	4
84. De conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos	0	30,85	29,79	31,91	7,45
85. De encontros com empregadores	0	47,87	32,98	12,77	6,38
86. De conferências de representantes do mundo do trabalho	0	46,81	32,98	13,83	6,38
87. De meus cursos em diferentes matérias	0	27,66	38,3	25,53	8,51
88. De cursos de educação à carreira	0	40,42	24,47	27,66	7,45
89. De minhas atividades paralelas à escola	0	13,83	35,11	32,98	18,08
90. De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações profissionais	0	46,81	26,6	14,89	11,7
91. De visitas em escolas, colégios ou universidades	0	50	23,4	20,21	6,38
92. De minhas experiências de trabalho em casa	0	27,66	32,98	23,4	15,96
93. De minha experiência de trabalho fora	0	48,94	25,53	17,02	8,51
94. De estágios em lugares de trabalho	0	58,51	21,28	15,96	4,25
95. De visitas em empresas ou indústrias	0	51,06	27,66	17,02	4,25
96. De minhas observações de pessoas no trabalho	0	19,15	27,66	31,91	21,28

Nessa escala, não houve nenhum caso omissor. Além disso, nota-se que em quase todas as questões, a frequência ficou concentrada nas respostas de valor 1 ou 2, ou seja, pode-se inferir que apesar de considerarem a importância e o valor do trabalho em suas vidas (vide resultados da primeira subdimensão), muitas das possibilidades de atividades a serem exploradas não estão sendo consideradas como: encontros com trabalhadores (item 85); conferências de representantes do mundo do trabalho (item 86); cursos em diferentes matérias (item 87); cursos de Educação à Carreira (item 88); atividades paralelas à escola (item 89); atividades como “um dia de trabalho” ou de seções de informações pessoais (item 90); visitas em escolas, colégios ou universidades (item 91); experiências de trabalho em casa (item 91); experiência de trabalho fora (item 92), estágios em lugares de trabalho (item 93) e visitas em empresas ou indústrias (item 95).

Algumas das atividades listadas estão fora da realidade dos adolescentes participantes deste estudo, o que justifica sua baixa pontuação. Exemplos disso são cursos de Educação à Carreira (item 88), praticamente inexistente na realidade brasileira e cursos em diferentes matérias (item 87), que geram gastos, requerem disponibilidade física e necessidade de organização de horários.

Vale destacar que a pergunta 84 (“conversas com trabalhadores exercendo diferentes empregos”) teve concentração de respostas no conceito 3, contudo, o valor 1 também teve frequência alta. É verificada, então, a necessidade de se propiciar atividades informativas

sobre formação e carreira, assim, mais pistas para intervenções em Educação para a Carreira são evidenciadas. A única questão que indicou pontuação elevada (concentrada no valor 3) foi a 96 (“minhas observações de pessoas no trabalho”), possivelmente indicando a curiosidade dos jovens em observar familiares e conhecidos em seus ambientes de trabalho, ou seja, o que depende apenas do estudante, sua particular observação, está sendo feita.

A partir destes dados, as principais necessidades de Educação para a Carreira dos participantes deste estudo concentram-se na escala Preparação à Carreira, mas especificamente, nas subescalas Aspectos Considerados; Profissão Preferida; Pesquisa e Conservação de Emprego; Pessoas e Fontes Consultadas; e Atividades Realizadas.

Pode ser observado que, em resumo, os participantes desta pesquisa possuem pouco conhecimentos com relação ao que poderão encontrar após o término de uma faculdade ou curso técnico, como, por exemplo, sobre o mercado de trabalho da profissão e elaboração de currículo. Além disso, é interessante incentivar estes jovens a encontrarem outras fontes para auxiliá-los no desenvolvimento de suas carreiras e, conseqüentemente da maturidade de carreira, não somente concentrar a ajuda nos pais. Por último, é importante motivá-los a buscarem outras atividades além da internet que ajudariam a adquirir mais informações relevantes sobre possibilidades de realização de atividades de interesse no futuro, ainda que as escolhas sejam provisórias, o ensaio é necessário, mesmo na imaginação, pois é um caminho para a identificação e posteriormente, a consolidação de uma identidade profissional.

Mostra-se, a seguir, a distribuição dos resultados analisando os escores em cada subescala e o escore total da maturidade de carreira. Na Tabela 10, são apresentados: as médias, os desvios padrão, os valores mínimo/máximo e os quartis.

Tabela 10 – Distribuição dos resultados das subescalas do QEC

Dimensões Avaliadas	Média	D.P.	Min	Máx	Q1	Q2 (mediana)	Q3
Sentido e Importância do Trabalho	3,3	0,31	2,64	3,95	3,06	3,32	3,54
Passos Efetuados	3,11	0,46	1,77	4	2,77	3,08	3,46
Aspectos Considerados	2,75	0,52	1,65	3,94	2,41	2,73	3,16
Profissão Preferida	2,84	0,62	1,22	4	2,44	2,89	3,22
Pesquisa e Conservação de Emprego	2,64	0,72	1	4	2,09	2,64	3,18
Pessoas e Fontes Consultadas	2,33	0,57	1,18	3,64	1,91	2,36	2,64
Atividades Realizadas	2,02	0,66	1	4	1,54	1,96	2,44
Total Preparação de Carreira	2,83	0,47	1,74	3,88	2,48	2,77	3,23
Total Exploração de Carreira	2,16	0,57	1,12	3,79	1,76	2,08	2,54
Total Preparação à Carreira	2,62	0,42	1,62	3,85	3,85	2,57	2,95
TOTAL QEC	2,77	0,35	2,02	3,78	3,78	2,73	3,03

Por meio da Tabela 10, pode ser observada que a subescala com maior média (3,3) e mediana (3,32) é a “Sentido e Importância do Trabalho” e a menor, é a relativa às “Atividades Realizadas” (média: 2,02, mediana: 1,96). Considerando os resultados do QEC como um todo, percebe-se que o grau de maturidade de carreira dos participantes desta pesquisa é elevado (média: 2,77, mediana: 2,73), levando em consideração a média da pontuação (2). Contudo, ainda sim, é interessante aumentar o escore de maturidade desses adolescentes, em vista das contribuições que isso pode acarretar no desenvolvimento de carreira de cada um deles, como apontam Noce (2008), em seu estudo com a Escala de Maturidade Profissional, e Fracalozzi (2014) com o uso do QEC.

4.1.2 Análise dos resultados do QEC em função do sexo

A Tabela 11 descreve as médias, desvios padrão e amplitude das somatórias dos resultados em função da variável sexo por subescala.

Tabela 11 – Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada escala, subescala e total em função do sexo (n=94)

Dimensões Avaliadas	Feminino			Masculino											Teste	p*
	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3		
Sentido e Importância do Trabalho	3,4	0,29	2,86	3,95	3,14	3,45	3,64	3,19	0,29	2,64	3,77	2,94	3,16	3,41	3,59	0,001**
Passos Efetuados	3,15	0,51	1,77	4	2,85	3,08	3,54	3,07	0,41	2,23	3,77	2,77	3,15	3,46	0,82	0,41
Aspectos Considerados	2,63	0,53	1,65	3,94	2,25	2,56	3,07	2,86	0,49	1,82	3,88	2,53	2,85	3,18	0,62	0,54
Profissão Preferida	2,77	0,67	1,22	4	2,33	2,89	3,22	2,92	0,56	1,78	4	2,56	2,94	3,22	0,5	0,62
Pesquisa e Conservação de Emprego	2,55	0,82	1	4	0,82	2,09	2,54	2,73	0,62	1,54	4	2,27	2,68	3,2	-0,3	0,77
Pessoas e Fontes Consultadas	2,26	0,58	1,18	3,64	1,82	2,27	2,61	2,14	0,56	1,27	3,54	2,07	2,36	2,75	-4,03	0**
Atividades Realizadas	1,87	0,65	1	4	1,38	1,69	2,31	2,16	0,64	1,08	3,46	1,67	2,04	2,71	386,5	0**
TOTAL Preparação de Carreira	2,77	0,5	1,74	3,88	2,4	2,69	3,18	2,89	0,42	2,16	3,6	2,57	2,95	3,29	0,68	0,5
TOTAL Exploração de Carreira	2,05	0,59	1,12	3,79	1,56	2,04	2,41	2,28	0,53	1,25	3,37	1,91	2,17	2,84	496,5	0**
TOTAL Preparação à Carreira	2,54	0,46	1,62	3,85	2,19	2,44	2,85	2,69	0,37	1,95	3,47	2,4	2,68	3	-2,79	0,007**
TOTAL QEC	2,74	0,38	2,02	3,78	2,42	2,66	2,95	2,81	0,31	2,21	3,33	2,55	2,78	3,06	1,05	0,29

*Nível de significância de 0,05

Vale ressaltar que o termo “Teste”, na tabela, refere-se aos testes de comparação utilizados, a saber: t de *Student* para amostras normais e *Mann-Whitney* para amostras não paramétricas.

A partir da Tabela 11, verifica-se que, considerando o instrumento como um todo, não há diferença significativa entre meninos e meninas no quesito maturidade de carreira. Isso pode ter acontecido, pois os participantes são todos de faixa etária próxima e conviviam em uma mesma série e escola. Contudo, levando em conta a análise inferencial por dimensão, observa-se que há diferenças estatisticamente significativas nas subdimensões descritas a seguir.

1. *Sentido e Importância do Trabalho*. As meninas mostram-se mais maduras, considerando o trabalho como um objetivo importante na vida, um meio de realização e satisfação pessoal. Nesse caso, pode-se inferir que, considerando as questões de gênero, as moças assumem muitas tarefas no âmbito da família e da sociedade (com ou sem remuneração) e assim os sentidos atribuídos ao trabalho as diferenciam dos rapazes.

2. *Pessoas e Fontes Consultadas*. Pode-se observar que meninos e meninas buscam informações sobre suas carreiras de modo significativamente diferenciado. Os rapazes mostram-se mais preparados na procura por auxílio no desenvolvimento da sua carreira em comparação com as moças. A partir disso, pode-se pensar que, por questões sociais, os homens são incentivados a serem os provedores de uma casa e, sendo assim, buscam mais informações sobre carreiras para tão logo sustentarem sua família.

3. *Atividades Realizadas*. Os rapazes apresentam-se mais preparados para explorar várias atividades que auxiliam no desenvolvimento de carreira. Essa diferença também foi encontrada na investigação de Aguilera (2013), com o QEC, e diferente dos achados de Lobato (2001), obtidos por meio de outro instrumento, o Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional (IBDP) que também mede a maturidade de carreira (Aguilera, 2013; Fracalozzi, 2014). Os achados nesta dimensão corroboram as conclusões da subescala Pessoas e Fontes Consultadas, uma vez que os meninos possuem mais maturidade para buscar informações e isto pode estar relacionado a realizar mais atividades para desenvolver sua carreira, mais estimulada nos meninos no contexto brasileiro.

4. *Exploração de Carreira*. Os resultados desta escala apresentam diferenças significativas na comparação entre meninos e meninas, nas duas subescalas: Pessoas e Fontes Consultadas e Atividades Realizadas. Os meninos mostram-se mais preparados.

5. *Preparação de Carreira*. Meninos mostram-se mais preparados com relação as suas carreiras, demonstrando que há diferença significativa na comparação com as meninas.

Como a dimensão Exploração de Carreira (dividida em Pessoas e Fontes Consultadas e Atividades Realizadas) está inserida na escala Preparação de Carreira, esperava-se os achados descritos neste tópico.

Na literatura internacional, não há consenso sobre a comparação entre meninos e meninas considerando maturidade para a carreira. Alguns trabalhos encontraram diferenças significativas (Balbinotti & Tétreau, 2006b), outros não (Aguillera, 2013; Fracalozzi, 2014). Uma possível explicação para os achados dessa pesquisa é devido às diferenças culturais de educação. Enquanto os rapazes são ensinados a terem características mais expansivas, as moças “devem” ser mais recatadas (Aguillera, 2013). Essa realidade corresponde a um pensamento mais tradicional e conservador que vem sendo mudado gradativamente. Entretanto, ainda se sabe das diferenças de gênero que existem nas sociedades e que influenciam tanto na formação profissional quanto na identidade pessoal.

4.1.3 Análise dos resultados do QEC em função das turmas

Na coleta de dados, foram observadas diferenças de comportamento entre as turmas, opinião também compartilhada por funcionários, professores e diretores da escola e registradas no diário de campo. Assim, foi gerada uma indagação. Haveria alguma diferença entre os subgrupos: 1A, 1B e 1C? A fim de analisar esta questão, os dados apresentados na Tabela 12 mostram as médias, desvios padrão e valores mínimo/máximo das somatórias dos resultados em função das dimensões por escala e subescala comparando as turmas 1A, 1B e 1C.

Tabela 12 – Estatística descritiva e inferencial dos resultados do QEC para cada escala, subescala e total em função das turmas 1A, 1B e 1C (n=94)

Dimensões Avaliadas	1ª							1B							1C							Teste	p*
	Média	D. P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3		
Sentido e Importância do Trabalho	3,39	0,32	2,64	3,95	3,17	3,43	3,64	3,26	0,24	2,86	3,68	3,11	3,18	3,48	3,22	0,34	2,68	3,82	2,93	3,18	3,45	5,25	0,07
Passos Efetuados	3,23	0,45	2,23	4	2,83	3,23	3,54	3,13	0,43	2,31	4	2,85	3,08	3,46	2,94	0,47	1,77	3,69	2,67	2,96	3,4	2,98	0,06
Aspectos Considerados	2,8	0,44	1,82	3,47	2,41	2,76	3,19	2,65	0,48	1,94	3,94	2,29	2,59	2,94	2,81	0,64	1,65	3,88	2,32	2,76	3,21	0,99	0,37
Profissão Preferida	2,99	0,54	1,78	4	2,64	2,89	3,44	2,78	0,59	1,33	3,78	2,5	2,89	3,22	2,76	0,73	1,22	4	2,33	2,67	3,28	1,28	0,28
Pesquisa e Conservação de Emprego	2,67	0,78	1,09	4	2,25	2,59	3,45	2,65	0,72	1,18	4	2,14	2,64	3,09	2,59	0,69	1	4	2,04	2,82	3,04	0,1	0,9
Pessoas e Fontes Consultadas	2,3	0,64	1,18	3,64	1,82	2,27	2,45	2,33	0,58	1,36	3,54	1,91	2,36	2,68	2,38	0,5	1,45	3,54	2,04	2,36	2,73	0,71	0,7
Atividades Realizadas	2	0,62	1,08	3,46	1,52	2	2,38	1,98	0,71	1	4	1,42	1,77	2,46	2,09	0,66	1	3,15	1,61	2	2,58	0,2	0,82
TOTAL																							
Planificação da Carreira	2,92	0,44	2,2	3,66	2,54	2,8	3,33	2,8	0,43	2,1	3,88	2,47	2,7	3,04	2,79	0,54	1,74	3,6	2,33	2,86	3,22	0,73	0,48
TOTAL																							
Exploração de Carreira	2,14	0,58	1,12	3,42	1,74	2,1	2,34	2,14	0,6	1,29	3,79	1,65	2,04	2,52	2,22	0,53	11,33	3,25	1,83	2,04	2,73	0,2	0,82
TOTAL																							
Preparação à Carreira	2,66	0,42	1,85	3,39	2,39	2,62	2,94	2,59	0,42	1,84	3,85	2,32	2,51	2,86	2,6	0,44	1,62	3,47	2,29	2,58	2,97	0,3	0,74
TOTAL																							
QEC	2,83	0,37	2,16	3,51	2,55	2,81	3,11	2,74	0,33	2,21	3,78	2,49	2,67	2,93	2,75	0,34	2,02	3,29	2,47	2,71	2,99	0,69	0,51

*Nível de significância de 0,05

Vale ressaltar que o termo “Teste”, na tabela, refere-se aos testes de comparação utilizados, a saber: *One Way Anova* para amostras e *Kruskal-Wallis* para amostras não paramétricas. Na etapa de obtenção de dados, foram observados que os alunos da turma 1A eram mais receptivos, motivadores, calmos e participativos. Os da turma 1B teriam comportamentos intermediários e os da 1C, seriam denominados de “a classe mais difícil”. Mesmo que a escola tenha afirmado que a distribuição dos alunos por turma acontecia por meio de sorteio, parecia haver uma divisão por desempenho acadêmico. Professores e funcionários, no cotidiano, explicitavam uma diferença gradual da turma 1A para a 1C.

Contudo, de acordo com os dados da Tabela 12, não há diferença significativa entre as turmas 1A, 1B e 1C, nas dimensões avaliadas pelo QEC, mesmo analisando cada subescala separadamente. Esses resultados podem ser considerados esperados, pois os alunos são de faixa etária próxima, mesmos níveis socioeconômicos e na mesmo grau de ensino. Sendo assim, tratando da maturidade de carreira, os participantes não diferem considerando a comparação por turma.

4.1.4 Análise dos resultados do QEC considerando a correlação

Para a realização da correlação entre todos os dados, foi feita a correlação de Pearson para as variáveis que a normalidade é confirmada e Ro de Spearman para as que não são paramétrica. Para a análise, foi utilizada como correlação significativa todos aqueles resultados com um asterisco ($p < 0,05$) ou dois ($p < 0,01$). Os dados foram analisados considerando a força da correlação como exemplifica a Tabela 13 (Mukaka, 2012). Os resultados são, portanto, apresentados nas tabelas, a seguir, sendo organizados em correlação considerando: a amostra total (Tabela 14), sexos (feminino – Tabela 15, masculino – Tabela 16) e turmas (1A – Tabela 17, 1B – Tabela 18, 1C – Tabela 19).

Tabela 13 – Valores descritivos da força da correlação entre duas variáveis

Valores	Força da correlação
Acima de 0,9 positivo ou negativo	Muito forte
Entre 0,7 e 0,9 positivo ou negativo	Forte
Entre 0,5 a 0,7 positivo ou negativo	Moderada
Entre 0,3 a 0,5 positivo ou negativo	Fraca
Entre 0 a 0,3 positivo ou negativo	Desprezível

Tabela 14 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando a amostra total (n=94)

Amostra total	Sentido e Importância do Trabalho	Passos Efetuados	Aspectos Considerados	Profissão Preferida	Pesquisa e Conservação de Emprego	Pessoas e Fontes Consultadas	Atividades Realizadas
Sentido e Importância do Trabalho	1						
Passos Efetuados	,359**	1					
Aspectos Considerados	,203*	,478**	1				
Profissão Preferida	,244*	,470**	,725**	1			
Pesquisa e Conservação de Emprego	,137	,324**	,692**	,588**	1		
Pessoas e Fontes Consultadas	,079	,352**	,416**	,235**	,333**	1	
Atividades Realizadas	-,080	,310**	,293**	,157	,310**	,680**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 15 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas das participantes do sexo feminino (n=46)

Meninas	Sentido e Importância do Trabalho	Passos Efetuados	Aspectos Considerados	Profissão Preferida	Pesquisa e Conservação de Emprego	Pessoas e Fontes Consultadas	Atividades Realizadas
Sentido e Importância do Trabalho	1						
Passos Efetuados	,325**	1					
Aspectos Considerados	,378**	,499**	1				
Profissão Preferida	,364*	,553**	,762**	1			
Pesquisa e Conservação de Emprego	,221	,316*	,673**	,531**	1		
Pessoas e Fontes Consultadas	,164	,312*	,397**	,230	,386**	1	
Atividades Realizadas	,085	,293*	,398**	,251	,439**	,814**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 16 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos participantes do sexo masculino (n=48)

Meninos	Sentido e Importância do Trabalho	Passos Efetuados	Aspectos Considerados	Profissão Preferida	Pesquisa e Conservação de Emprego	Pessoas e Fontes Consultadas	Atividades Realizadas
Sentido e Importância do Trabalho	1						
Passos Efetuados	,391**	1					
Aspectos Considerados	,228	,526**	1				
Profissão Preferida	,245	,388**	,671**	1			
Pesquisa e Conservação de Emprego	,165	,376**	,713**	,661**	1		
Pessoas e Fontes Consultadas	,106	,440**	,405**	,215	,243	1	
Atividades Realizadas	-,093	,288**	,068	-,008	,126	,559**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 17 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos alunos da turma 1A (n=32)

Turma 1ª	Sentido e Importância do Trabalho	Passos Efetuados	Aspectos Considerados	Profissão Preferida	Pesquisa e Conservação de Emprego	Pessoas e Fontes Consultadas	Atividades Realizadas
Sentido e Importância do Trabalho	1						
Passos Efetuados	,658**	1					
Aspectos Considerados	,493**	,439*	1				
Profissão Preferida	,516**	,343	,710**	1			
Pesquisa e Conservação de Emprego	,399*	,249	,768**	,626**	1		
Pessoas e Fontes Consultadas	,266	,162	,452**	,304	,338	1	
Atividades Realizadas	,241	,283	,407*	,301	,432*	,722**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 18 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos alunos da turma 1B (n=35)

Turma 1B	Sentido e Importância do Trabalho	Passos Efetuados	Aspectos Considerados	Profissão Preferida	Pesquisa e Conservação de Emprego	Pessoas e Fontes Consultadas	Atividades Realizadas
Sentido e Importância do Trabalho	1						
Passos Efetuados	,047	1					
Aspectos Considerados	-,021	,421*	1				
Profissão Preferida	,198	,397*	,735**	1			
Pesquisa e Conservação de Emprego	-,067	,299	,668**	,521**	1		
Pessoas e Fontes Consultadas	,079	,438**	,436**	,314	,355*	1	
Atividades Realizadas	-,015	,439**	,325	,284	,260	,695**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 19 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas considerando as respostas dos alunos da turma 1C (n=27)

Turma 1C	Sentido e Importância do Trabalho	Passos Efetuados	Aspectos Considerados	Profissão Preferida	Pesquisa e Conservação de Emprego	Pessoas e Fontes Consultadas	Atividades Realizadas
Sentido e Importância do Trabalho	1						
Passos Efetuados	,149	1					
Aspectos Considerados	,105	,647*	1				
Profissão Preferida	,019	,621*	,745**	1			
Pesquisa e Conservação de Emprego	-,006	,452*	,723**	,661**	1		
Pessoas e Fontes Consultadas	-,144	,475*	,412*	,086	,264	1	
Atividades Realizadas	-,497**	,259	,176	-,083	,248	,618**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

A Tabela 20 mostra resumidamente os resultados apresentados anteriormente.

Tabela 20 – Resumo das variáveis com correlação significativa positiva, moderada ou forte de acordo com a amostra total, o sexo e as turmas

	Amostra total	Feminino	Masculino	1A	1B	1C
Sentido e Importância do Trabalho e Passos Efetuados				X		
Sentido e Importância do Trabalho e Profissão Preferida				X		X
Passos Efetuados e Aspectos Considerados			X			X
Passos Efetuados e Profissão Preferida		X				
Aspectos Considerados e Profissão Preferida	X	X	X	X	X	X
Aspectos Considerados e Pesquisa e Conservação de Emprego	X	X	X	X	X	X
Profissão Preferida e Pesquisa e Conservação de Emprego	X	X	X	X	X	X
Pessoas e Fontes Consultadas e Atividades Realizadas	X	X	X	X	X	X

A partir dos dados analisados, pode-se resumir os achados nos itens descritos a seguir.

1. Na correlação entre as subescalas Sentido e Importância do Trabalho *versus* Passos Efetuados, observa-se resultados favoráveis para os participantes da turma 1A: quanto mais o trabalho faz sentido e é importante para os alunos, mais realizam passos para efetivar seus planos de carreira. Este resultado pode demonstrar que relacionar o conteúdo da escola com as práticas profissionais, traz apropriação de conteúdo e, conseqüentemente, mais motivação e disposição em se aproximar das metas de trabalho.
2. Na correlação Sentido e Importância do Trabalho *versus* Profissão Preferida, os participantes da turma 1A e 1C demonstram achar o trabalho importante e possuir conhecimentos sobre o grupo de profissões ou empregos que mais interessam a eles. Ou seja, uma vez que o futuro profissional dos alunos desperta interesse, há aproximação com a atitude de pesquisa e busca de informações sobre as profissões preferidas.
3. Na correlação entre Passos Efetuados *versus* Aspectos Considerados, percebe-se que os participantes meninos da turma 1C mostram-se mais dispostos a realizar passos em direção aos seus planos de carreira e a conhecerem sobre os aspectos considerados para se efetuar boas escolhas profissionais. Em outras palavras, quanto mais os alunos em questão estejam dispostos a realizar movimento em direção a

profissão, mais refletem sobre a importância de realizar uma boa decisão profissional.

4. Na correlação Passos Efetuados *versus* Profissão Preferida, as meninas, independentemente da sala, demonstram-se decididas em realizar ações que aproximam-nas das metas profissionais tanto quanto mostram conhecimentos sobre as profissões de interesse. As participantes do sexo feminino se destacam em relação a saber sobre a carreira preferida e a prosseguir em direção a ela.
5. Na correlação entre Aspectos Considerados *versus* Profissão Preferida, entre Aspectos Considerados *versus* Pesquisa e Conservação de Emprego; entre Profissão Preferida *versus* Pesquisa e Conservação de Emprego; e entre Pessoas e Fontes Consultadas *versus* Atividades Realizadas, observa-se resultados favoráveis para todos os participantes da pesquisa: os adolescentes demonstram refletir sobre como realizar uma boa escolha profissional, estarem cientes das profissões de interesse, saberem informações de como procurar/encontrar/obter/conservar um emprego, terem auxílio de pessoas e fontes específicas e terem ajuda e informações de determinadas atividades de exploração. Isto é, quanto mais os participantes ponderam sobre os fatores importantes para se tomar uma decisão profissional consciente, mais eles se aproximam da carreira preferida e se informam sobre como conquistar e manter uma ocupação na área de interesse. Além disso, quanto mais os alunos buscam informações sobre o mercado de trabalho com terceiros ou meios de comunicação, mais exploram as atividades profissionais de maior relevância para cada um deles.

De maneira geral, vale destacar que os adolescentes das turmas 1A e 1C tendem a se apropriar mais do mundo profissional, a possuir mais conhecimentos das carreiras de interesse e serem mais dispostos a seguirem os objetivos laborais. Contudo, os alunos da turma 1C diferenciam-se, pois possuem mais consciência dos fatores relacionado a uma boa escolha ocupacional, mostrando-se mais preparados profissionalmente. É possível inferir que os estudantes da turma 1C talvez fossem mais agitados, conforme relato dos professores, porque o contexto educativo não faria tanto sentido quando o interesse estaria voltado para o trabalho, o que dificultaria concentração e foco. Por outro lado, pode-se refletir se a dificuldade no engajamento na escola também poderia desviar o foco para fora do ambiente educacional. São hipóteses, que requerem outras investigações, por outros métodos. Tais dados só poderiam ser confirmados caso houvesse uma entrevista questionando se os alunos

já trabalhavam ou estavam em alguma ocupação (com remuneração ou não) no momento da coleta de dados.

Além disso, tanto os meninos quanto as meninas demonstram-se aptos para conquistar carreiras, contudo, os participantes do sexo masculino parecem estar mais avançados no processo e próximos do objetivo, uma vez que talvez tenham mais informações sobre como realizar uma escolha profissional consciente, enquanto as estudantes do sexo feminino apenas possuem mais informações sobre as carreiras preferidas, “distanciando-se” da ação. São as questões sociais que poderiam explicar estes dados, pois, influenciados por uma cultura machista, homens são incentivados a prover, a sair de casa e trabalhar (mundo externo), enquanto as mulheres precisam estar no lar, ocupando-se de tarefas domésticas e sendo a organizadora do lar (mundo interno).

Por último, pode-se verificar que, se fosse estimulada a aproximação entre o processo de escolarização e a demandas do mundo do trabalho e das profissões, os estudos possivelmente fariam mais sentido para os alunos, o que poderia resultar em mais proatividade nas tarefas educativas que ativam o desenvolvimento pessoal e profissional, com perspectivas de construção da vida e carreira.

4.2 Competências socioemocionais: resultados do SENNA

4.2.1 Análise dos resultados do SENNA por competência

Neste tópico, são demonstradas as médias, os desvios padrão, os valores mínimo/máximo e os quartis dos resultados do SENNA, analisando os escores em cada competência socioemocional (fator).

Tabela 21 – Distribuição dos resultados das competências socioemocionais do SENNA na amostra total (n=94)

Dimensões Avaliadas	Média	D.P.	Mín	Máx	Q1	Q2 (mediana)	Q3
Responsabilidade	3,2	0,72	1,33	4,67	2,78	3,19	3,67
Colaboração	3,49	0,5	2,15	4,92	3,15	3,46	3,83
Comunicação	3,35	0,67	1,5	4,71	2,87	3,29	3,71
Curiosidade	3,26	0,68	1,61	4,61	2,77	3,19	3,77
Autocontrole	3,22	0,72	1,35	4,53	2,65	3,29	3,81
TOTAL	3,35	0,4	2,11	4,47	3,06	3,27	3,59

Por meio da Tabela 21 pode ser observado que o fator com maior média (3,49) e mediana (3,46) é a Colaboração e a menor é a Responsabilidade (média: 3,2, mediana: 3,19). Ou seja, os participantes deste estudo possivelmente são mais cooperativos, empáticos e tolerantes, contudo, possuem menor tendência em serem organizados, esforçados e responsáveis. Isso pode ter acontecido, pois, por mais que os adolescentes sejam colaborativos, muitas vezes, esperam as respostas em vez de serem ativos e/ou ainda não adquiriram maturidade e independência em relação aos pais e responsáveis.

4.2.2 Análise dos resultados do SENNA em função do sexo

A Tabela 22 descreve as médias, desvios padrão e amplitude das somatórias dos resultados em função da variável sexo por competência socioemocional.

Tabela 22 – Estatística descritiva e inferencial dos resultados do SENNA para cada competência socioemocional e amostra total em função do sexo (n=94)

Dimensões Avaliadas	Feminino							Masculino							Teste	p*
	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3		
Responsabilidade	3,27	0,75	1,33	4,67	2,89	3,22	3,76	3,12	0,68	1,67	4,67	2,75	3,11	3,61	1,01	0,31
Colaboração	3,58	0,48	2,69	4,92	3,17	3,5	3,9	3,41	0,5	2,15	4,23	3,15	3,46	3,77	1247	0,28
Comunicação	3,32	0,74	1,5	4,64	2,79	3,21	3,93	3,38	0,59	2,21	4,71	3	3,29	3,71	-0,44	0,66
Curiosidade	3,27	0,71	1,61	4,54	2,77	3,23	3,83	3,25	0,67	1,92	4,61	2,77	3,15	3,71	0,11	0,91
Autocontrole	2,94	0,78	1,35	4,53	2,43	3	3,4	3,48	0,54	2,23	4,53	3,06	3,56	3,94	8,04	0,0002
TOTAL	3,31	0,42	2,11	4,47	2,99	3,37	3,57	3,38	0,38	2,67	4,47	3,13	3,36	3,63	-0,9	0,37

*Nível de significância de 0,05

**Diferença significativa

Vale ressaltar que o termo “Teste” se refere aos testes de comparação utilizados, a saber: t de *Student* para amostras normais e *Mann-Whitney* para amostras não paramétrica.

A partir da Tabela 22, verifica-se que, considerando o resultado geral do SENNA, não há diferença significativa entre os sexos. Assim como nas respostas ao QEC, isso pode ter acontecido devido a semelhança de idade e pelos participantes deste trabalho estarem na mesma série e escola e, ainda, pela amostra ser pequena e de apenas um contexto educativo.

Contudo, levando em conta a análise inferencial por habilidade socioemocional, observamos que há diferenças significativas estatisticamente na competência Autocontrole. Ou seja, os meninos mostram-se mais estáveis emocionalmente, indicando que possuem mais consistência das reações emocionais. Isto pode ter acontecido devido as diferenças sociais e biológicas de sexo e gênero: as mulheres são as genitoras e são responsáveis pelos primordiais cuidados dos filhos. Por conta disso, são conhecidas como mais emotivas e sensíveis. Sem contar, fatores hormonais e suas inconsistências que influenciam nas mudanças emocionais. Estes dados vão de encontro com os achados da literatura (Soto, John, Gosling & Potter, 2011). Por sua vez, dos homens são esperados comportamentos mais objetivos e racionais.

4.2.3 Análise dos resultados do SENNA em função das turmas

Como descrito antes, durante a coleta de dados, foram percebidas algumas diferenças de comportamento entre as turmas, o que levou às indagações sobre as possíveis diferenças entre os estudantes das turmas 1A, 1B e 1C.

Tabela 23 – Estatística descritiva e inferencial dos resultados do SENNA para cada competência socioemocional e considerando a amostra total em função das turmas 1A, 1B e 1C (n=94)

Dimensões	1ª							1B							1C							Teste	p*
Avaliadas	Média	D. P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3	Média	D.P.	Min	Max	Q1	Q2	Q3		
Responsabilidade	3,24	0,81	1,33	4,67	2,75	3,25	3,74	3,26	0,68	1,56	4,67	2,83	3,22	3,69	3,07	0,67	1,67	4,39	2,64	3	3,58	0,62	0,54
Colaboração	3,61	0,54	2,15	4,92	3,29	3,69	3,92	3,55	0,46	2,46	4,69	3,19	3,54	3,85	3,27	0,43	2,23	4,15	3	3,31	3,61	4,17	0,02
Comunicação	3,43	0,69	1,5	4,64	3,14	3,43	3,73	3,34	0,64	2,21	4,64	2,82	3,21	3,89	3,28	0,68	1,93	4,71	2,82	3,29	3,71	0,34	0,71
Curiosidade	3,33	0,71	1,61	4,54	3,04	3,19	3,86	3,29	0,67	1,77	4,46	2,77	3,38	3,85	3,13	0,68	1,92	4,61	2,61	3,08	3,5	0,7	0,5
Autocontrole	3,42	0,75	1,35	4,53	3,1	3,47	3,94	3,05	0,72	1,59	4,23	2,5	3	3,71	3,19	0,65	1,82	4,47	2,65	3,23	3,62	5,52	0,06
TOTAL	3,45	0,5	2,11	4,47	3,16	3,51	3,73	3,32	0,33	2,79	4,05	3,06	3,35	3,57	3,26	0,34	2,63	4,12	2,99	3,35	3,4	1,76	0,18

*Nível de significância de 0,05

Vale ressaltar que o termo “Teste” se refere aos testes de comparação utilizados, a saber: *One Way Anova* para amostras normais e *Kruskal-Wallis* para amostras não paramétricas.

De acordo com os dados da Tabela 23, não há diferença significativa entre os adolescentes das turmas 1A, 1B e 1C. Porém, na habilidade Colaboração, há evidências suficientes para rejeitar a hipótese de igualdade das médias para as turmas. Ou seja, existe um par dentro das combinações 1Ax1B ou 1Ax1C ou 1Bx1C que se difere significativamente. Devido a isto, foi utilizado o teste de comparação múltipla de Tukey para verificar qual par possui diferença. A partir dos resultados, pode-se observar que os alunos das turmas que diferem significativamente na competência Colaboração são as 1A e 1C, sendo que a primeira turma se mostra mais cooperativa, amável, respeitosa e cuidadosa com o próximo. E, de fato, isso foi verificado durante o contato com as turmas na obtenção dos dados.

4.2.4 Análise dos resultados do SENNA considerando a correlação

Assim como no tratamento dos dados obtidos por meio do QEC, para a correlação no SENNA, foram realizadas a correlação de Pearson para as variáveis com distribuição normal e Ro de Spearman para as que não são paramétrica. Os dados são analisados levando em conta as correlações significativas ($p < 0,05$ e $p < 0,01$) e a força dessa correlação a partir da Tabela 13. A seguir, apresenta-se os dados da correlação das competências socioemocionais para a amostra total (Tabela 24), para os sexos (feminino – Tabela 25, masculino – Tabela 26) e para as turmas (1A – Tabela 27, 1B – Tabela 28, 1C – Tabela 29).

Tabela 24 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando a amostra total (n=94)

Amostra total	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade
Colaboração	1				
Responsabilidade	,366**	1			
Comunicação	,196	,079	1		
Autocontrole	,265**	,482	,197	1	
Curiosidade	,235*	,374**	,251**	,17	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 25 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas das participantes do sexo feminino (n=46)

Meninas	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade
Colaboração	1				
Responsabilidade	,423**	1			
Comunicação	,144	,142	1		
Autocontrole	,360*	,572**	,205	1	
Curiosidade	,249	,168	,220	,017	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 26 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes do sexo masculino (n=48)

Meninos	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade
Colaboração	1				
Responsabilidade	,289*	1			
Comunicação	,284	,008	1		
Autocontrole	,378**	,571**	,177	1	
Curiosidade	,224	,605**	,294*	,445**	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 27 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes da turma 1A (n=32)

1^a	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade
Colaboração	1				
Responsabilidade	,604**	1			
Comunicação	,342	,425*	1		
Autocontrole	,258	,542**	,379*	1	
Curiosidade	,590**	,396*	,326	,231	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 28 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes da turma 1B (n=35)

1B	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade
Colaboração	1				
Responsabilidade	,346*	1			
Comunicação	-,112	-,107	1		
Autocontrole	,184	,408*	-,060	1	
Curiosidade	,032	,352*	,099	,043	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 29 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as competências socioemocionais considerando as respostas dos participantes da turma 1C (n=27)

1C	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade
Colaboração	1				
Responsabilidade	-,091	1			
Comunicação	,327	-,218	1		
Autocontrole	,247	,442*	,047	1	
Curiosidade	-,133	,340	,316	,258	1

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

A Tabela 30 mostra resumidamente os resultados já descritos.

Tabela 30 – Resumo das variáveis com correlação significativa positiva moderada ou forte de acordo com a amostra total, o sexo e as turmas

	Amostra total	Feminino	Masculino	1A	1B	1C
Colaboração e Responsabilidade				X		
Colaboração e Curiosidade				X		
Responsabilidade e Autocontrole		X	X	X		
Responsabilidade e Curiosidade			X			

A partir destes dados, pode-se resumir os achados conforme pontos destacados a seguir.

1. Na correlação entre os constructos Colaboração *versus* Responsabilidade, observa-se resultados favoráveis para os participantes da turma 1A: quanto mais os alunos demonstram amabilidade, respeito, cuidado pelos outros e colaboradores, mais eles mostram a tendência a serem organizados, esforçados e responsáveis. Pode-se perceber que, para o universo da escola, caso o objetivo seja tornar o aluno mais pontual, responsável e consciente das suas tarefas, será necessário desenvolver, primeiramente, a habilidade da colaboração, incentivando-os a serem altruístas e empáticos. A amabilidade com o professor, por exemplo, pode auxiliar no desenvolvimento da responsabilidade escolar.
2. Na correlação Colaboração *versus* Curiosidade, o mesmo se repete em relação à turma 1A, assim os participantes amáveis demonstram serem também curiosos. Em outras palavras, os professores querem que os alunos tenham pró-atividade para sempre querer mais conhecimentos, então, para isso, é necessário desenvolver amabilidade do aluno em relação à matéria e ao professor.
3. Na correlação entre a Responsabilidade *versus* o Autocontrole, observa-se que as meninas, os meninos, e, sobretudo, os participantes da turma 1A, possuem a tendência a serem responsáveis e com as emoções estáveis. Isto é, uma vez mais conscientes e esforçados, mais possuem maturidade para controle das próprias emoções.
4. Na correlação entre Responsabilidade *versus* Curiosidade, observa-se que somente os meninos demonstram a tendência a serem responsáveis e abertos a novas experiências. Ou seja, pode ser que os aspectos sociais relacionados à gênero incentivam o homem a sempre querer buscar mais (provedor, voltado pra o mundo externo), o que auxilia no desenvolvimento do comprometimento; enquanto a mulher ainda é incentivada a ser contida e sutil e voltada para o ambiente doméstico.

De maneira geral, mais uma vez, influências sociais e culturais podem estar presentes nos dados deste trabalho, pois, meninas e meninos possuem resultados próximos, mas diferem quanto à Curiosidade: meninos são mais abertos a buscar o novo, aproximando-se os achados deste estudo aos resultados da literatura (Soto et al., 2011). Como mencionado anteriormente, as influências do pensamento machista em incentivar os homens a “buscarem fora de casa” e as mulheres a “ficarem dentro de casa” podem estar refletindo nos achados deste estudo.

Também, pode-se verificar que, a habilidade Responsabilidade se destaca, estando associado de maneira positiva com a Colaboração, Curiosidade e Autocontrole. Ou seja, alunos mais organizados e esforçados podem ser também mais amáveis, pró-ativos e estáveis

emocionalmente e vice-versa. No contexto escolar e profissional, tais competências são de grande valia. Porém, cabe uma reflexão, em vez de instigar os estudantes a serem mais responsáveis, pois este já é um objetivo relevante nas escolas devido seus inúmeros benefícios, talvez fosse mais interessante começar desenvolvendo afinidade com os estudantes: alunos mais próximos e que se identifiquem com a disciplina/conteúdo/professor podem ser mais propensos a desenvolverem habilidades de abertura, estabilidade emocional e, por fim, a tão desejada responsabilidade.

4.3 Correlação entre os resultados do QEC (competências de carreira) e do SENNA (competências socioemocionais)

Da mesma forma que foi realizada análise dos dados obtidos por meio do QEC e SENNA, a correlação de Pearson foi feita para as variáveis que há distribuição paramétrica e Ro de Spearman para as que não possuem distribuição normal. Também foram consideradas as correlações significativamente ($p < 0,05$ e $p < 0,01$) e sua força, como apresentado anteriormente na Tabela 13. A seguir, a Tabela 32 mostra o resultado das correlações entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA, considerando a amostra total (Tabela 31), sexos (feminino – Tabela 32, masculino – Tabela 33) e turmas (1A – Tabela 34, 1B – Tabela 35, 1C – Tabela 36).

Tabela 31 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando a amostra total (n=94)

Amostra total	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade	TOTAL SENNA
Sentido e Importância do Trabalho	,495**	,235*	,209*	-,001	,281**	,298**
Passos Efetuados	,254*	,393**	,074	,085	,434**	,318**
Aspectos Considerados	-,015	-,012	,054	-,016	,016	-,011
Profissão Preferida	,084	,062	,077	-,001	,164	,94
Pesquisa e Conservação de Emprego	-,169	,008	,183	-,009	,021	,012
Pessoas e Fontes Consultadas	-,106	-,103	,170	,160	-,067	,067
Atividades Realizadas	-,168	-,079	,101	,283**	-,063	,082
TOTAL QEC	-,111	,181	-,007	,045	,184	,137

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 32 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas das participantes do sexo feminino (n=46)

Meninas	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade	TOTAL SENNA
Sentido e Importância do Trabalho	,454**	,296*	,243	,227	,383**	,456**
Passos Efetuados	,296*	,410**	,059	,202	,388**	,406**
Aspectos Considerados	,170	,334*	,131	,218	,307*	,364*
Profissão Preferida	,197	,310*	,021	,081	,441**	,283
Pesquisa e Conservação de Emprego	,031	,190	,230	-,027	,179	,178
Pessoas e Fontes Consultadas	-,105	,207	,327*	,139	,053	,237
Atividades Realizadas	-,056	,212	,285	,213	,068	,280
TOTAL QEC	,182	,389**	,267	,209	,352	,436**

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 33 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes do sexo masculino (n=48)

Meninos	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade	TOTAL SENNA
Sentido e Importância do Trabalho	,503**	,125	,176	,037	,187	,230
Passos Efetuados	,210	,310*	,107	,038	,468**	,218
Aspectos Considerados	-,130	-,464**	-,126	-,261	-,372**	-,406**
Profissão Preferida	-,055	-,256	,112	-,063	-,158	-,107
Pesquisa e Conservação de Emprego	-,289*	-,095	,101	-,006	-,227	-,088
Pessoas e Fontes Consultadas	,013	-,246	,013	-,133	-,170	-,117
Atividades Realizadas	-,245	-,284	-,155	-,063	-,187	-,227
TOTAL QEC	-,341*	-,025	-,263	,006	,013	-,090

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 34 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes da turma 1A (n=32)

1^a	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade	TOTAL SENNA
Sentido e Importância do Trabalho	,504**	,553**	,477**	,067	,548**	,532**
Passos Efetuados	,281	,257	,128	-,187	,522**	,185
Aspectos Considerados	,236	,355*	,393*	,159	,360*	,392*
Profissão Preferida	,275	,259	,244	-,059	,371*	,263
Pesquisa e Conservação de Emprego	,015	,194	,265	,150	,268	,239
Pessoas e Fontes Consultadas	,062	,145	,397*	,152	,077	,304
Atividades Realizadas	-,002	,171	,359*	,110	,092	,241
TOTAL QEC	,243	,357*	,411*	,099	,409*	,409*

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 35 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes da turma 1B (n=35)

1B	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade	TOTAL SENNA
Sentido e Importância do Trabalho	,399*	,050	,059	-,189	,032	,017
Passos Efetuados	,134	,589**	,043	,282	,414*	,524**
Aspectos Considerados	-,046	,244	-,030	-,016	,385*	,173
Profissão Preferida	,239	,425*	-,112	,063	,536**	,340*
Pesquisa e Conservação de Emprego	,117	,132	,231	-,163	,218	,104
Pessoas e Fontes Consultadas	,007	,167	,178	,063	,123	,163
Atividades Realizadas	,110	,185	,006	,165	-,030	,141
TOTAL QEC	,173	,395*	,054	,057	,309	,295

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

Tabela 36 – Correlações de Pearson e Ro de Spearman entre as subescalas do QEC e as competências socioemocionais do SENNA considerando as respostas dos participantes da turma 1C (n=27)

1C	Colaboração	Responsabilidade	Comunicação	Autocontrole	Curiosidade	TOTAL SENNA
Sentido e Importância do Trabalho	,536**	,048	,040	-0,38	,226	,198
Passos Efetuados	,153	,290	-,070	,023	,379	,178
Aspectos Considerados	,017	,313	,206	,348	,653**	,597**
Profissão Preferida	-,033	,195	-,060	,077	,482*	,278
Pesquisa e Conservação de Emprego	-,169	,029	-,022	,010	,546**	,210
Pessoas e Fontes Consultadas	,092	,022	,398*	,116	,290	,210
Atividades Realizadas	-,077	-,146	,146	,126	-,037	-,119
TOTAL QEC	,098	,226	,142	,191	,577**	,403*

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

** A correção é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

A Tabela 37 a seguir, mostra resumidamente os resultados já descritos:

Tabela 37 – Resumo das variáveis com correlação significativa positiva moderada ou forte de acordo com a amostra total, o sexo e as turmas

	Amostra total	Meninas	Meninos	1A	1B	1C
Colaboração e Sentido e Importância do Trabalho			X	X		X
Responsabilidade e Sentido e Importância do Trabalho				X		
Responsabilidade e Passos Efetuados					X	
Curiosidade e Sentido e Importância do Trabalho				X		
Curiosidade e Passos Efetuados				X		
Curiosidade e Aspectos Considerados						X
Curiosidade e Profissão Preferida					X	
Curiosidade e Pesquisa e Conservação do Emprego						X
Curiosidade e Total QEC						X
Total SENNA e Sentido e Importância do Trabalho				X		
Total SENNA e Passos Efetuados					X	
Total SENNA e Aspectos Considerados						X

A partir das análises dos dados, são sintetizados os achados descritos a seguir.

1. Na correlação entre a competência socioemocional Colaboração *versus* a subescala Sentido e Importância do Trabalho, observa-se resultados favoráveis para os participantes meninos, da turma 1A e 1C: quanto mais estes alunos demonstrar ser amáveis e empáticos, mais se apropriam do mundo do trabalho. Ou seja, desenvolver o altruísmo poderá resultar em fortalecer a importância do futuro profissional na relação com outras pessoas, pois o trabalho sempre é voltado para o outro, para um terceiro.
2. Na correlação entre Responsabilidade *versus* Sentido e Importância do Trabalho, os alunos da turma 1A demonstram-se mais responsáveis e apropriados da área profissional; uma vez que, quanto mais preparados, mais os participantes podem buscar se firmarem no mundo do trabalho.
3. Na correlação entre Responsabilidade *versus* Passos Efetuados, os alunos da turma 1B demonstram-se mais organizados, esforçados e dispostos a buscarem a realização profissional. Assim como a questão anterior, a ponderação e a sensatez de um indivíduo podem aproximá-lo da busca pelas metas ocupacionais.
4. Na correlação entre Curiosidade *versus* Sentido e Importância do Trabalho, os alunos da turma 1A mostram-se mais abertos ao novo e, conseqüentemente, o mundo profissional faz mais sentido e possui importância. A pró-atividade é incentivada no

mercado de trabalho, uma vez que, quem quer sempre aprender mais se destaca profissionalmente (a depender das circunstâncias e fatores externos). Então, entende-se que, quem possui iniciativa talvez seja porque as questões profissionais fazem mais sentido.

5. Na correlação entre Curiosidade *versus* Passos Efetuados, os participantes da turma 1A demonstram a tendência a serem mais curiosos e animados a atingirem as metas laborais. Isto é, mais uma vez, pode-se verificar que a pró-atividade dessa turma pode levá-los a darem os passos considerados apropriados para a conquista de ganhos profissionais, ainda que seja em expectativas.
6. Na correlação entre Curiosidade *versus* Aspectos Considerados, a alunos da turma 1C mostram-se mais abertos e conscientes dos fatores para se realizar boas escolhas profissionais. Em outras palavras, quem está sempre em busca pode ter mais chances de se informar (ainda que seja em expectativas verbalizadas) e de relacionar-se com o mundo externo.
7. Na correlação entre Curiosidade *versus* Profissão Preferida, os estudantes da turma 1B demonstram-se com interesses amplos e mais conhecedores sobre as profissões de interesse. Ou seja, os indivíduos curiosos podem estar mais informados sobre os fatores que envolvem a ocupação desejada.
8. Na correlação entre Curiosidade *versus* Pesquisa e Conservação do Emprego, os alunos da turma 1C possuem a tendência a serem abertos e, conseqüentemente, possuem mais informações sobre como procurar, encontrar, obter e conservar um emprego. Isso pode estar associado ao fato de que, quem está sempre em movimento, buscando sempre mais, pode ter mais noção de como conquistar e manter um trabalho.
9. Na correlação entre Curiosidade *versus* Total QEC, os adolescentes da turma 1C mostram-se mais curiosos e preparados no mundo laboral. Isto é, os alunos pró-ativos podem apresentar mais maturidade profissional.
10. Na correlação entre Total SENNA *versus* Sentido e Importância do Trabalho, os estudantes da turma 1A demonstram possuir mais competências socioemocionais, de um modo em geral, e terem mais noção do mundo do trabalho. Isso pode significar que as habilidades socioemocionais contribuem para os indivíduos se apropriarem das questões profissionais.
11. Na correlação entre Total SENNA *versus* Passos Efetuados, os jovens da turma 1B possuem a tendência a possuírem mais habilidades socioemocionais e, sendo assim, a

cada vez mais, se aproximarem dos objetivos ocupacionais. Ou seja, quanto mais os indivíduos são capazes de relacionar com si mesmo e com os outros, compreendendo e gerenciando emoções, mais realizam movimentos a favor dos objetivos profissionais voltados para o futuro.

12. Na correção entre Total SENNA *versus* Aspectos Considerados, os alunos da turma 1C mostram-se com mais competências socioemocionais e conscientes de como realizar uma boa escolha profissional. Em outras palavras, os indivíduos mais preparados para mobilizar, articular e praticar conhecimentos, atitudes e valores, nos aspectos cognitivos ou socioemocionais podem ter mais informações de como escolher uma carreira de modo eficaz.

De maneira geral, os alunos da turma 1A se destacam por terem mais correlações com a subescala Sentido e Importância do Trabalho, o que pode sugerir que eles estão mais apropriados do tema profissional e mais voltados para as expectativas de um projeto de vida e carreira. Já os estudantes da turma 1C, se destaca com a competência socioemocional Curiosidade, mostrando-se mais abertos e curiosos frente ao novo. Além disso, comparando as correlações entre os participantes de cada turma, pode-se verificar que os estudantes da turma 1A e 1C apresentam mais características próximas, diferenciando da seguinte forma: enquanto os adolescentes da primeira turma mostram-se mais amáveis, os da turma 1C estão mais voltados para o emprego. Talvez a necessidade de inserção mais rápida no mundo do trabalho explique a inquietação dessa turma (1C).

Por último, vale destacar que o constructo que mais aparece nas correlações é a habilidade socioemocional Curiosidade. Isso pode ser um indício de que, nas escolas, a “porta de entrada” de vários fatores importantes pode ser a pró-atividade. Ou seja, caso as escolas pudessem despertar a vontade de sempre conhecer o novo em seus alunos, isso poderia resultar em estudantes mais apropriados do assunto sobre carreiras, mais próximos de realizarem suas escolhas profissionais conscientes e autônomas, mais cientes do que é necessário para se ter boas escolhas laborais, mais informados sobre ocupações que despertam interesse, mais dispostos a pesquisar como conquistar e manter um emprego, mais preparados profissionalmente, mais colaborativos, mais responsáveis e com mais competências socioemocionais de maneira geral. Por outro lado, a curiosidade é a marca desta geração, da juventude deste milênio, uma competência requerida para o século XXI.

5. Conclusão

Levando em consideração as transformações sociais e econômicas no mundo do trabalho, a Orientação Profissional e de Carreira mostra-se relevante para auxiliar os indivíduos no processo de adaptações às velozes mudanças. Para intervenções no contexto educativo, o Modelo de Educação para a Carreira é considerado eficaz e constitui a base deste estudo. Este modelo é embasado pela Teoria de Desenvolvimento de Carreira ao Longo da Vida, de Super. Tais bases serviram de estímulo para a realização deste estudo, uma imersão nas competências de carreira e socioemocionais. Tais competências são relevantes para dar sentido ao contexto educacional, preparar as pessoas para trabalhar em uma cultura em transformação e caminhar em direção ao futuro e à realização profissional. Estratégias que podem auxiliar na prevenção de evasão escolar, a lidar com as condições adversas do trabalho, incluindo o desemprego, dentre outras consequências derivadas das mudanças no mundo do trabalho, são úteis para ajudar pessoas a construir o futuro. Em síntese, os dois conjuntos de competências são considerados relevantes para que alunos atribuam sentidos aos estudos, ao trabalho e à vida.

Compreender como as competências de carreira se configuram em estudantes no início do Ensino Médio foi um dos objetivos deste estudo, uma vez que há lacuna de estudos, no Brasil. Além disso, os psicólogos continuam se interessando pelos estudos sobre a personalidade. Uma das abordagens de destaque, como descrito no enquadramento teórico, é o Modelo *Big Five*, composto por facetas associadas às competências socioemocionais. Há cinco dimensões com suas respectivas habilidades: (a) Conscienciosidade / Responsabilidade, (b) Amabilidade / Colaboração, (c) Extroversão / Comunicação, (d) Abertura a Novas Experiências / Curiosidade e (e) Estabilidade Emocional / Autocontrole. As habilidades socioemocionais também foram pouco estudadas no contexto brasileiro, apesar de se mostrarem relevantes para a compreensão do sucesso acadêmico e no mundo do trabalho.

Devido à importância e a aproximação conceitual de ambos os conjuntos de habilidades, este estudo teve como objetivo descrever e analisar as competências socioemocionais e de carreira em jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Para isso, foram aplicados o QEC e o SENNA, instrumentos robustos para a medição das competências em questão.

A partir dos dados coletados por meio do QEC, verifica-se que os participantes, de modo geral, registraram em seus autorrelatos boa compreensão sobre o sentido e a

importância do trabalho; bom nível de planejamento dos passos a serem efetuados para a conquista de uma carreira; julgam se autoconhecerem; não possuem muitos conhecimentos com relação ao que virá após o término de um curso técnico ou de uma faculdade, possivelmente sabem, ou acreditam que sabem, sobre a formação requerida nas carreiras preferidas; escolheram os pais como principal fonte de informações; porém deixam de explorar muitas das possibilidades de atividades que auxiliam na escolha profissional. Ademais, de maneira geral, não há muitas diferenças entre os participantes das turmas 1A, 1B e 1C e entre meninos e meninas. Porém, em uma análise mais detalhada, verificou-se que as meninas se mostram mais maduras em considerar o sentido e a importância do trabalho; os meninos demonstram mais maturidade na procura por auxílio no desenvolvimento da sua carreira e para explorar várias atividades que auxiliam no desenvolvimento de carreira, e no emprego. Tais conclusões podem ser decorrentes das diferenças culturais de educação entre meninos e meninas.

Nas correlações das subescalas do QEC, observou-se uma possível relação entre se apropriar do mundo do trabalho e o desenvolvimento de curiosidade dos alunos, bem como, passos efetuados em direção à meta profissional fossem desenvolvidos com mais facilidade. Isto pode ser uma pista para intervenções, ou seja, aproximar os conteúdos escolares do mundo do trabalho, possivelmente motivaria mais participação nos estudos e o trabalho faria mais sentido para os alunos, resultando em mais pró-atividade e, conseqüentemente, mais desenvolvimento de estratégias para atingir metas educacionais e profissionais.

Já com relação aos dados do SENNA, de modo genérico, não há diferença significativa entre meninos e meninas. Entretanto, considerando as competências socioemocionais de forma isolada, observou-se que os meninos se mostram mais estáveis emocionalmente, sendo consistentes com os dados da literatura. Somado a isso, apesar de não haver diferença significativa entre os adolescentes das turmas 1A, 1B e 1C, os jovens da turma 1A mostram-se diferenciados na competência Colaboração, em comparação com os da turma 1C, que se destacam na Curiosidade.

Nas correlações das competências socioemocionais do SENNA, mais uma vez, as influências sociais e culturais podem ter influenciado nos dados, pois, os meninos mostram-se mais abertos a buscar o novo. Também, a habilidade Responsabilidade se destaca, trazendo o questionamento da relevância de desenvolver esta habilidade por meio da Colaboração, Curiosidade e Autocontrole. Iniciar intervenções buscando incrementar a competência Colaboração pode constituir-se na principal pista deste estudo para a intervenção. Entende-se que partir dela, pode-se intervir nas demais como em um mecanismo de ondas. A

Colaboração pode ter adesão mais tranquila e ser praticada no dia-a-dia tanto na escola , quanto em outros contextos familiares e educativos.

Por último, considerando as correlações entre os resultados do QEC e do SENNA, a habilidade de destaque foi a Curiosidade, possivelmente sugerindo ser um ótimo indicador para ativar o Sentido e Importância do Trabalho, Passos Efetuados, Aspectos Considerados, Profissão Preferida, Pesquisa e Conservação do Emprego, Maturidade Profissional, Colaboração, Responsabilidade e competências socioemocionais de uma maneira geral. A competência Curiosidade poderia ser mais fácil de incremento no contexto educativo, pois pode envolver os professores de todas as disciplinas.

Desta maneira, esta investigação contribui para produção do conhecimento sobre as competências de carreira e socioemocionais, constructos poucos estudados na literatura brasileira. Além disso, auxilia a promover diretrizes para o trabalho de intervenções com adolescentes no contexto educativo. Relevante em uma época de mudança no Ensino Médio, que vai requerer uma escolha por área do conhecimento das próximas gerações de estudantes do Ensino Fundamental.

É necessário pontuar uma limitação quanto aos questionários e instrumentos de autorrelato, pois neste tipo de instrumento os participantes podem utilizar-se de respostas socialmente aceitas, sendo que a autopercepção pode não se alinhar aos comportamentos manifestos. Além disso, influências no momento das respostas, como fome, ansiedade, ruídos (Goodspeed 2016) podem enviesar os resultados. Contudo, observações de terceiros (heterorrelatos) também não são completamente genuínos e subjetivos. O equilíbrio, então, seria conciliar ambas abordagens em futuras investigações, como uma forma de aprofundar os dados coletados nesta pesquisa.

Outra sugestão para novas pesquisas refere-se a estudos longitudinais e em diferentes culturas e idades, podendo, inclusive, relacionar com aspectos específicos, como, por exemplo, fatores psicológicos (depressão, ansiedade) e profissionais (salários elevados, autônomos, professores universitários) com as competências de carreira do QEC e/ou as competências socioemocionais do SENNA.

Uma outra limitação que deve ser pontuada é a falta de estudos que correlacionem os dados do QEC e SENNA com características como: escolaridade dos pais, nível socioeconômico, religião, etnia, desempenho acadêmico, doenças biológicas e psicológicas, dentre outros. Tais estudos, inclusive, poderão possibilitar diferentes comparações.

Os objetivos finais deste trabalho não são sobrecarregar (ainda mais) os professores, promover generalizações, focalizar dados numéricos, hierarquizar, excluir ou “culpabilizar”

aluno ou professor, sem considerar o contexto social e as adversidades do modo de produção capitalista. Não se trata de reduzir a educação ao mero papel de atender às exigências econômicas do mundo do trabalho. Trata-se de contribuir para o desenvolvimento de pessoas, de cidadãos que tomem decisões autônomas e conscientes e que, sobretudo, adquiram competências pessoais, relacionais e de carreira para o enfrentamento dos inúmeros desafios que se apresentam em um mundo do trabalho complexo, mutável e imprevisível. Uma pequena contribuição foi dada com esta investigação, outras poderão avaliar intervenções e outros níveis de escolaridade, considerando as desigualdades sociais e educacionais. Nessa linha investigativa, os estudos também objetivam chamar a atenção da escola, dos professores, dos pais, da comunidade e dos próprios alunos para a importância do desenvolvimento das competências de carreira aliadas às socioemocionais.

REFERÊNCIAS²⁵

- Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo.
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para a carreira jovens aprendizes: da realidade a intervenção*. The Digital Library of Theses and Dissertations of the University of São Paulo.
- Alcacer J. J, & Rodríguez, D. M. (2015). Socio-emociograma: instrumento para la evaluación online de las competencias sócio-emocionales en el aula. *Investigar com y para la sociedade*, 3, 1703-1715.
- 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.
- Andrade, J. M. (2008). *Evidências de validade do inventário dos cinco grandes fatores de personalidade para o Brasil* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Antunes, R. (2001). Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: Gentili, P. & Frigotto, G. (Orgs). *A cidade negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001, 35-48.
- 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). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Araújo, A., Taveira, M. C.; Silva, A. D., Mota, A., Marques, C., & Oliveira. I. (2012). A shared agenda for career education and citizenship education in Portuguese schools. In *Conferece: 6th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia.
- Aur, B. A. (2015). Educação Profissional: desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais. *Boletim Técnico do Senac*, 41(1), 112-123.

²⁵ De acordo com o estilo APA – *American Psychological Association*

- Baptista, N. J. M. (2008). Teorias da personalidade. Trabalho realizado no âmbito do 3º ano da licenciatura em Aconselhamento Psicossocial, Instituto Universitário da Maia, Portugal.
- Barreira, C.P.L (2011). p. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2006a). Questionário de Educação à Carreira: Propriedades Psicométricas da Versão Brasileira e Comparação Transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 49-66.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2006b). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 551-560.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Briggs, S. R. (1992). Assessing the Five-Factor Model of personality description. *Journal of Personality*, 60, 253-293.
- Caetano, M. R. (2015). A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(13), 113-133.
- Capsada, Q. (2016). ¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado? Institut Català d'Avaluación de Polítiques Públiques, 4-24.
- Carrillo, R. J. (2014). Educación y orientación para la carrera: entramado teórico para la resignificación de la orientación vocacional en el subsistema de educación básica venezolana. *Revista Orientación*, 1(1), 59-80.
- Carvalho, O. F. (2014). Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. *Trabalho & Educação*, 23(2), 93-107.
- Carvalho, R. G. (2015). Desenvolvimento de projectos na adolescência: avaliação e perspectivas sobre a intervenção psicológica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 39(1), 91-101.

- Carvalho, T. O., & Marinho-Araújo C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228.
- 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.
- Cipolla, F. P. (2003). Economia política do taylorismo, fordismo e teamwork. *Revista de Economia Política*, 23(3), 78-93.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 89-107.
- Delors, J. Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1999). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. (2009) A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44(2), 392-406.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'Éducation à la carrière*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Centre de recherche sur l'éducation et l'avie au travail.
- Faleiros, N. P. (2014). Educação para a carreira no cotidiano da escola pública: Proposta de modelo interventivo na grade curricular. Banco de Teses da Universidade de São Paulo.
- Fracalozzi, N. M. N. (2014). *Educação para a carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- García, L. F. (2006). Teorias Psicométricas da Personalidade. In Flores-Mendonza, C. & Colom, R. *Introdução à Psicologia das diferenças individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Gomes, I. T., & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores. Relatórios de Investigação*. Braga: Editora da Universidade do Minho.
- Gonçalves, M. B. C., Raposo, I. P. A., & Gomes, S. M. F. P. O. G. (2014). Impactos das habilidades não-cognitivas sobre desempenho escolar.
- 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.
- Goodspeed, T. O. (2016). Untangling the soft skills conversation. *Education Worling Paper*, 1-24.
- Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 139-152.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: literature review. Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres.
- Hansenne, M. (2003). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in economics*, 54(1), 3-56.
- Heckman, J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labbour Market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 23(3).
- Herr, E. L. (2001). Career Development and its practice: a historical perspective. *Career Development Quaterly*, 49(3), 196-211. Recuperado em 04 de maio de 2014, de <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&uid=2001-00210-001>
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva história. In Taveira, M. C., & Silva, J. T. *Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Herr, E. L; Shahnasarian, M. (2001). Selected milestones in the evolution of career development practices in the twentieth century. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 225-232.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hoyt, K. B. (2005). Career Education as a federal legislative effort. In Hoyt, K. B. (Org.), *Career education: history and future* (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- Hutchinson, J. (2012). Career-related learning and science education: The changing landscape. *School Science Review*, 94(346), 91-98.
- Hutz, C. S, Nunes, C. H, Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2).
- Instituto Ayrton Senna, s/ano) Instituto Ayrton Senna (s/ano). Competências socioemocionais: material de discussão.
- Instituto Ayrton Senna. (2015). Sobre o 1º Seminário eduLab21: Desenvolvimento integral com base em evidência. São Paulo.
- Instituto Superior de Estudos e Pesquisas (1990). Sumário das atividades do ISOP. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42(2), 141-172.
- Instituto Unibanco (2016). Quem são os jovens fora da escola? *Aprendizagem em Foco*, 5, 1-4
- Jasman, A., & McIlveen, P. (2011). Educating for the future and complexity. *On the Horizon*, 19(2), 118-126.
- John, O.P., Naumann, L.P., & Soto, C.J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement and Conceptual Issues. In: John, O.P., Robins, W.R., Pervin, L.A. (Org). *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press, 114-158.
- John, O. P, & Fruyt, F. F. (2015). Education and social progress: framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities. Centre for Educational Research and Innovation.

- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). *The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives*. Universidade de Califórnia, Berkeley.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: estudos de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paideia*, 20(47), 303-312.
- Lankard, B. (1991). *The vocational education/entrepreneurship match*. Ohio: Eric Clearinghouse Columbus.
- Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2009). Carreira e saliência dos papéis: integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10, 15-31.
- Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). A Orientação Profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 13-19.
- Lassance, M. C. P., Paradise, A. V., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: Ribeiro, M. A., & Melo-Silva, L. L. *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira* (Vol 1). São Paulo: Vetor Editora.
- Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e a Lei n. 11.494, de 20 de Junho de 2007, revoga a Lei n. 11.161, de 5 de Agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, 2(15), 171-179.

- Lindqvist, E., & Vestman, R. (2011). The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 31(1), 101-128.
- Lourenço, F. (1971). Orientação em um país latino-americano em rápida industrialização: Brasil. (3), 63-78.
- Luken, T. (2013). Are we on the right track with career learning? *Journal of Counsellogy*, 299-314.
- Lundberg, S. (2015). Non-Cognitive Skills as Human Capital. Universidade de Califórnia, Santa Bárbara.
- Mukaka, M. M. (2012). A guide to appropriate use of correlation coeficiente in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69-71.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66.
- Melo-Silva, L. L. (2000). *Intervenção em Orientação Vocacional/Profissional: avaliando resultados e processos* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- 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.
- Munhoz, I.M.S., & Melo-Silva, L.L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2) 291-298.
- Munhoz, I. M. S.; Melo- Silva, L. L., & Audibert, A. (2015). Educação para a carreira: pistas para intervenções na educação básica. *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*, 1, 41-63.

- Nakano, M., & Almeida, E. (2007). Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1085-1104.
- Navarro, V. L., & Padilha, V. (2007). Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 14-20.
- Noce, M. A. (2008). *O BBT-Br e a Maturidade para a escola profissional: evidências empíricas de validade* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2004). Career guidance and public policy: bridging the gap. Paris: OECD.
- Oliani, K. G. (2016). *Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos de ensino médio* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Oliveira, R. G. (2014). *Desenvolvimento humano e importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Oliveira, M.C., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional Contemporânea. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 223-234.
- Patton, W. A. (2005). A postmodern approach to career education: What does it look like? *Perspectives in Education*, 23(2), 21-28. Recuperado em 24 de maio de 2014, de <http://eprints.qut.edu.au/3053/1/3053.pdf>.
- Pimentel, C. E., & Donnelly, E. D. O. P. (2008). A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(4), 696-713.
- Pocinho, M. D. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 253-265.
- Prideaux, L. A., Patton, W. A., & Creed, P. (2002). Development of a theoretically derived school career program: an Australian Endeavour. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 115-130.

- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16.
- Ribeiro, M. A. (2011). Orientação Profissional: uma proposta de guia terminológico. In M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, 23-66. São Paulo: Vetor.
- Ribeiro, M. A., & Melo-Silva, L. L. (2011). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol 1). São Paulo: Vetor Editora, 2011, 220p
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo. (2007). Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19-31.
- Rodrigues, C. E. S. L. (2015). Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (1995). Educación para la Carrera y diseño curricular – Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. Barcelona: Ediciones U.B.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência. In M.C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.), *Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção*, 29-63. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Santos, M. V. (2016). *Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Santos, D., & Prime, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.
- Sartori, F. A., Noronha, A. P. P., & Nunes, M. F. O. (2009). Comparações entre EAP e SDS: interesses profissionais em alunos do ensino médio. *Boletim de Psicologia*, 59, 17-30.

- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Silva, F. F. (2010). *Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, I. B., & Nakano, T. C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, A. M. (2009). Características psicométricas da versão Portuguesa da Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSE-SF). *Psychologica*, 51, 27-46.
- Silva, R. S., Schlottfeldt, C. G., Rozenberg, M. P., Santos, M. T., & Lelé, A. J. (2007). Replicabilidade do modelo dos cinco grandes fatores em medidas da personalidade. *Mosaico, Estudos em Psicologia*, 1(1), 37-49.
- Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F, Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219-242.
- Soto, C., John, O., Gosling, S., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, 100(2).
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 1-11.
- Steel, L. (1980). Implementation of the Career Education Incentive Act. *Interim Report on the Rapid Feedback Evaluation*. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED194800.pdf>. Acessado em 15 de Novembro de 2014.
- Sultana, R.G. (2013). Career education: past, present...but what prospects? *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(1), 69-80.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

- Super, D. E. (1990). The life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career Choice and Development*, 197-261. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown, D., & Brooks, L (Eds). *Career choice and development* (3rd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Talavera, E. R., & Garrido, M. P. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad em la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, 8(5), 82-95.
- Talavera, E. R., Garrido, M. P., Mudarra, M. J.; & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria em contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(11), 159-178.
- Talavera E. R., & Pérez-González, J. C. (2007). Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 90-113.
- Taveira, M. C., & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Tractenberg, L. E. F. (2002). Contribuições para inserção da orientação profissional e educacional nos currículos escolares. *Boletim Técnico do Semac*, 28(3).
- Uranga, P. R. R. (2014). A defasagem do desenvolvimento das habilidades socioemocionais da educação do Brasil. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: a research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provisional in the UK and other European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1, 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, 105-122.

Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização* (11ª ed.). São Paulo: Moderna.

Willemssens, B. (2016). *Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Winters, A. (2012). *Career learning in vocational education: guiding conversations for career development* (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências Pedagógicas, Universidade Católica de Lovaina, Lovaina, Bélgica.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Autorização da Instituição de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS]

Eu, _____, Diretora da Escola Estadual Profa. Djanira Velho, situada à Rua Borba Gato, 60 – Vila Amélia, autorizo a realização da pesquisa “*EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS*”, que inclui um projeto de Doutorado, dois de Mestrado e iniciações científicas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva, docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

Assim sendo, autorizo a mestranda **Aliene Lago** a ter acesso aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, desta instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos mesmos a participarem do subprojeto de pesquisa intitulada “*Educação para a Carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*”. O estudo tem por objetivo descrever as competências para a carreira e as competências socioemocionais dos alunos, e assim contribuir com a produção do conhecimento teórico e prático, e com possíveis desdobramentos que possam resultar em colaborações com a escola.

Declaro-me ciente de que tenho o total direito de recusar que a pesquisa seja realizada nesta escola, sem que isso se converta em nenhuma espécie de prejuízo para os alunos, docentes, direção ou para a instituição escolar da qual faço parte. Também tenho conhecimentos das minhas co-responsabilidades como instituição co-participante do projeto e de nosso compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ribeirão Preto, ____/____/____

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Contatos do pesquisador e de sua orientadora:

Aliene Lago – Telefone: (16) 981921231 ou (17) 997333388, Email: alienelago@usp.br

Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva – Telefone: (16) 36023789, Email: lucileal@ffclrp.usp.br

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

Dados da Escola Co-Participante:

Nome: Escola Estadual Djanira Velho

CNPJ: 51.825.859/0001-70

Endereço: Rua Borba Gato, número 60

Bairro: Vila Amélia - Cidade: Ribeirão Preto

Unidade Federativa: SP

CEP: 14050-340

Telefone: (16) 3610 0068 / (16) 3610 7036

Email: e047466a@see.sp.gov.br

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de título “*Educação para a Carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*”, que tem por objetivo descrever as necessidades de Educação para a Carreira e as competências socioemocionais, assim como auxiliar no desenvolvimento futuro de projetos que resultem na melhora do contexto escolar brasileiro. Em vista que, no Brasil, a educação precisa de grandes avanços e mudanças, o presente trabalho se justifica a fim de contruibuir para transformações que mudem essa realidade emergencial, além de auxiliar as escolas em atividades que possam ajudar seus alunos a pensarem sobre a vida e o futuro.

Esta pesquisa será desenvolvida pela Aliene Lago, aluna do mestrado, sob orientação da Prof^a. Dr^a. 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).

Caso aceite este convite, a sua participação será fazer parte de um grupo com outros alunos do mesmo ano escolar que você está. Serão realizados dois encontros. No primeiro, você irá conhecer a pesquisadora deste projeto e vai responder um questionário, no qual iremos saber sobre as competências socioemocionais que possui. As perguntas serão para conhecer você e saber como você lida com alguns situações difíceis do dia a dia. No segundo encontro, haverá outro questionário que ajudará a conhecer suas competências de carreira, ou seja, o que você acha de questões sobre o vestibular, trabalho, estudos, escolhas, carreiras e empregos. Este trabalho possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas, como congressos e simpósios, e armazenado em um banco de dados. Contudo, o sigilo é garantido através de preservação da sua identidade. Seu nome será mantido em segredo, assim como qualquer informação que possa levar alguém a identificá-lo.

Informamos ainda que você pode recusar este convite ou desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade, nem prejuízos 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 que você tiver. Uma das duas cópias deste Termo de Assentimento é destinada à pesquisadora e a outra cópia ficará com você.

O assunto abordado no trabalho pode gerar algum desconforto, pois o tema estudado é instigante e, muitas vezes, acompanhado de pressão, exigências e dificuldades de ensino/aprendizagem, dentre outras questões. Sendo assim, alguns alunos podem sentir-se incomodados com o assunto. Para tanto, será disponibilizado o encaminhamento para o Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP-USP para aqueles que tiverem interesse. Somado a isso, a pesquisadora deste trabalho está apta a lidar com esses incômodos, se disponibilizando a todo momento para auxílios.

Em contrapartida, os questionários utilizados poderão resultar e reflexões sobre temas referente a carreira, mercado de trabalho e habilidades para conquista de objetivos. Refletir

sobre esses assuntos é de extrema importância em vista que o vestibular se aproxima e o mercado de trabalho está cada vez mais exigente.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas deste trabalho, 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. Os contatos são: (16) 33154811, Fax: (16) 36332660 e email: coetp@ffclrp.usp.br

Caso aceite participar deste trabalho, pedimos gentilmente que assine duas vias deste termo:

Nome

Cidade, Data

Assinatura

Contatos do pesquisador e de sua orientadora:

Aliene Lago – Telefone: (16) 981921231 ou (17) 997333388, Email: alienelago@usp.br

Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva – Telefone: (16) 36023789, Email: lucileal@ffclrp.usp.br

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

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “*Educação para a Carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*”, que tem por objetivo descrever as necessidades de Educação para a Carreira e as competências socioemocionais, assim como auxiliar no desenvolvimento futuro de intervenções que resultem na melhora do contexto escolar brasileiro. Em vista que, no Brasil, a educação necessita de grandes avanços e mudanças, o presente trabalho se justifica a fim de contruibuir para transformações que mudem essa realidade emergencial, além de auxiliar as escolas em atividades que possam ajudar os estudantes a pensarem sobre a vida e o futuro.

Esta pesquisa será desenvolvida pela Aliene Lago, aluna do mestrado, sob orientação da Prof^a. Dr^a. 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).

Caso aceite este convite, a participação do seu filho(a) consistirá em fazer parte de um grupo com outros alunos do mesmo ano escolar que ele(a), do qual serão realizados dois encontros. No primeiro, haverá apresentação da pesquisadora e aplicação do questionário referente a descrição das competências socioemocionais. No segundo encontro, haverá outro questionário referente às competências de carreira. Este estudo possui a finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas e mantidos em um banco de dados. Contudo, o sigilo é garantido através de 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.

Informamos ainda que este convite pode ser declinado e seu filho(a) pode recusar a participar ou desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade, nem represálias de qualquer natureza. A participação dele 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. Uma das duas cópias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é destinada aos pesquisadores, a outra cópia ficará com o senhor(a).

O assunto abordado no trabalho pode gerar algum desconforto aos estudantes, pois o tema estudado é instigante e, muitas vezes, acompanhado de pressão, exigências e dificuldades de ensino/aprendizagem, dentre outras questões. Sendo assim, alguns alunos podem sentir-se incomodados com o assunto. Para tanto, será disponibilizado o encaminhamento para o Serviço de Orientação Profissional (SOP) da FFCLRP-USP para aqueles que tiverem interesse. Somado a isso, a pesquisadora deste trabalho está apta a lidar com esses incômodos, se disponibilizando a todo momento para auxílios.

Em contrapartida, os questionários utilizados poderão resultar em reflexão de temas referente a carreira, mercado de trabalho e habilidades para conquista de objetivos. Refletir sobre esses assuntos é de extrema importância em vista que o vestibular se aproxima para eles e o mercado de trabalho está cada vez mais exigente.

Para eventuais dúvidas sobre questões éticas deste trabalho, 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. Os contatos são: (16) 33154811, Fax: (16) 36332660 e email: coetp@ffclrp.usp.br

Caso aceite que seu filho(a) participe do nosso trabalho, pedimos gentilmente que assine duas vias deste termo:

Nome do seu filho(a)

Cidade, Data

Nome do pai/mãe ou responsável
RG:

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Contatos do pesquisador e de sua orientadora:

Aliene Lago – Telefone: (16) 981921231 ou (17) 997333388, Email:
alienelago@usp.br

Prof^a. Dr^a. Lucy Leal Melo-Silva – Telefone: (16) 36023789, Email:
lucileal@ffclrp.usp.br

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

APÊNDICE D – 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 “*Educação para a Carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio*”, que será desenvolvida pela **Aliene Lago**, aluna do mestrado, 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). Caso V. Sa. autorize, a fim de possibilitar desenvolvimento de estudos posteriores e publicações científicas, os dados obtidos serão armazenados em um Banco de Dados, que envolve pesquisas na área de Orientação Profissional, da FFCLRP (USP), sob a responsabilidade da referida orientadora. É importante ressaltar que o acesso ao banco de dados é restrito, apenas sob autorização da responsável institucional e, além disso, o sigilo da identidade dos participantes é garantido. Também é oferecido a garantia de acesso aos resultados obtidos com a utilização das informações oriundas desta pesquisa, caso V. Sa. autorizar o armazenamento de informações e tiver interesse, poderá 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 um 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:

Aliene Lago – Telefone: (16) 981921231 ou (17) 997333388, Email: alienelago@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

ANEXOS

ANEXO A – Ofício de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

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/086-dgfs

Ribeirão Preto, 25 de agosto de 2015

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"Educação para a Carreira e competências socioemocionais em alunos do 1º ano do Ensino Médio"** foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 146ª Reunião Ordinária, realizada em 20.08.2015, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 43715415.0.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

À Senhora
Aliene Lago
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: coeto@ffclrp.usp.br