

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Autoeficácia na transição escola-trabalho e a relação com variáveis socioemocionais e  
adaptabilidade de carreira

Fabíola Aparecida Molina Costa

Ribeirão Preto

2023



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Autoeficácia na transição escola-trabalho e a relação com variáveis  
socioemocionais e adaptabilidade de carreira**

Fabíola Aparecida Molina Costa

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências. Versão Original.

Área de concentração: Psicologia em saúde e desenvolvimento

Profª. Dra. Lucy Leal Melo-Silva  
(orientadora)

Ribeirão Preto

2023

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

Costa, Fabíola Aparecida Molina

Autoeficácia na transição escola-trabalho e a relação com variáveis socioemocionais e adaptabilidade de carreira, 2023.

198 páginas: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo Área de Concentração: Psicologia em saúde e desenvolvimento.

Orientadora: Lucy Leal Melo-Silva

1. Competências Socioemocionais 2. Autoeficácia 3. Transição escola-trabalho. 4. Aprendizagem 5. Adaptabilidade de carreira.



## FOLHA DE AVALIAÇÃO

Nome: Fabíola Aparecida Molina Costa

Título: Autoeficácia na transição escola-trabalho e a relação com variáveis socioemocionais e adaptabilidade de carreira.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências. Área de concentração: Psicologia em saúde e desenvolvimento

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

*Minha gratidão à Deus por direcionar meus pensamentos, energia e atitudes, aos meus pais que tiveram uma vida de dedicação aos filhos, aos meus irmãos por compartilharem a vida comigo, ao meu esposo por acreditar que sou capaz e ao meu enteado por ser luz em minha vida.*





## AGRADECIMENTOS

Dedico à Deus por ser meu alicerce de fé e esperança para superar todas as dificuldades. Acredito profundamente que ele está comigo o tempo todo, iluminando o meu caminho, trazendo minhas bênçãos diárias, colocando as pessoas certas ao meu redor e revelando as oportunidades que devo aproveitar para aplicar os dons que generosamente me concedeu. Mesmo nas dificuldades, sei que ele tem ensinamentos poderosos para meu desenvolvimento e amadurecimento.

Sou profundamente grata aos meus pais, que são a fonte da minha existência. Meu pai, que começou a trabalhar aos nove anos de idade e teve a oportunidade de estudar apenas até a quarta série, nos mostrou que a educação é importante, mas a determinação e o trabalho árduo são igualmente valiosos. Sua jornada como mecânico, marcada por dedicação incansável, não apenas nos proporcionou uma vida digna, mas também um lar acolhedor onde nunca faltou comida na mesa. Sua humildade e ensinamentos sólidos moldaram cada um de nós, inspirando-nos a ser honestos, dedicados, criativos e sempre em busca de soluções. Muitos dos traços dinâmicos, energéticos e positivos que tenho hoje são reflexo do seu exemplo. Estou eternamente grata por todas as lições valiosas que aprendi contigo, e seu legado é uma luz-guia na minha vida.

Minha mãe, com sua bondade, generosidade e amor incondicional, é uma figura incomparável. Ela é como uma leoa quando se trata de proteger seus filhos e fez inúmeras renúncias para estar ao nosso lado. Sua vida é uma inspiração, mostrando que é possível amar profundamente os filhos e encontrar beleza nas coisas simples da vida. Como mulher, você é minha referência, e meu amor por você ultrapassa as barreiras das palavras.

Aos meus queridos irmãos, nossa união é uma fortaleza que enfrenta qualquer desafio que a vida nos impõe. O apoio mútuo e a força que compartilhamos são inestimáveis, e ter irmãos como vocês é um privilégio que valorizo profundamente. Juntos, somos uma equipe inabalável, e não há desafio que não possamos superar quando estamos unidos.

Resumindo, minha família é o meu tesouro mais valioso, e meu amor por todos vocês é indescritível. Agradeço por cada momento que compartilhamos, por todas as lições que aprendi com vocês e por serem o alicerce sólido da minha vida. Que nossa família continue sendo um refúgio de amor, apoio e alegria, onde podemos crescer e florescer juntos.

Ao meu amado esposo, Gustavo, minha gratidão por sua presença constante em minha vida. Você é uma fonte de inspiração, inteligência e talento, e seu papel exemplar como pai é algo que sempre me emociona e enche de admiração. Compartilhar a vida ao seu lado é um autêntico privilégio. Você não apenas enriquece minha existência com sua sabedoria, mas também amplia minha perspectiva das situações, acreditando profundamente em minhas capacidades e me incentivando a buscar constantemente a melhor versão de mim mesma. Sua presença é como uma fortaleza que me fortalece, tornando-me confiante para enfrentar qualquer desafio que a vida nos apresente.

Nossa jornada conjunta é um tesouro que valorizo imensamente. Anseio por explorar o mundo ao seu lado, compartilhar as alegrias e superar as tristezas, celebrar os dias luminosos e enfrentar juntos as tempestades. Cada dia ao seu lado é um presente pelo qual sou profundamente grata. Obrigada por estar presente em minha vida, por ser um pai exemplar e por tornar nossa família um refúgio de amor, apoio e crescimento contínuo. Meu amor por você transcende as palavras, e mal posso esperar para compartilhar muitos mais momentos maravilhosos ao seu lado.

Preciso expressar a profunda gratidão que sinto por ter meu enteado, Francisco, na minha vida. Você é, sem sombra de dúvidas, o maior presente que a vida poderia me proporcionar, e desde o momento em que nos conhecemos, antes mesmo de você completar quatro anos de idade, nossa conexão foi algo verdadeiramente especial, algo que só pode ser explicado como um presente divino.

Você é o filho que nasceu no meu coração, e a cada dia que passa, meu amor por você não para de crescer (se é que isso é possível). Quero que saiba que é profundamente amado, cuidado e valorizado por mim. Estou aqui para apoiá-lo, orientá-lo, transmitir-lhe o que sei e aprender com você, pois você é uma luz brilhante na minha vida. Esteja certo de que estarei ao seu lado, não importa o que o futuro nos reserve. Vou enfrentar cada desafio e celebrar cada conquista ao seu lado.

Você não é apenas parte da minha vida, mas sim uma parte essencial do meu coração. Você é uma bênção em minha existência, e agradeço a Deus todos os dias pela

oportunidade de fazer parte da sua jornada. Tenha a convicção de que, para mim, você é e sempre será uma parte fundamental da nossa família, e meu amor por você é eterno.

Agradeço de coração à minha professora e orientadora, Lucy Leal Melo Silva, por acreditar na minha capacidade de percorrer essa jornada, mesmo diante dos desafios de não ter frequentado uma universidade pública e ter mantido um intenso compromisso profissional durante todo o mestrado. Ela não apenas me acolheu, mas também me defendeu, ouviu atentamente e compartilhou seus valiosos ensinamentos. Ao longo desse período, aprendi muito mais do que poderia ter imaginado inicialmente.

Além do conhecimento teórico presente nos artigos, também adquiri a habilidade de ouvir diferentes perspectivas, questionar, imaginar, acolher, pesquisar e expandir o meu repertório de vida por meio das interações humanas e da leitura. Estou verdadeiramente feliz ao perceber que encerro esse ciclo de forma significativamente diferente daquela em que entrei, com um pensamento mais maduro e uma compreensão ampliada do mundo.

A experiência foi profundamente transformadora, e a paixão da professora Lucy por ensinar e sua dedicação em apoiar os alunos em suas jornadas são verdadeiramente inspiradoras. Sem dúvida, ela será uma referência constante em minha vida como professora, pesquisadora, mulher, mãe e acima de tudo Ser Humano. Agradeço imensamente pela oportunidade que me proporcionou, pois você impactou positivamente a minha vida em diversos aspectos por meio desta experiência.

Agradeço imensamente a Luiz Gustavo Coppola, Superintendente Nacional de Atendimento do CIEE, por acreditar em mim e permitir que eu conciliasse minhas aulas e reuniões durante o horário comercial. Dediquei-me ao máximo para entregar resultados excepcionais, e tenho a convicção de que meu trabalho, envolvimento e produtividade foram profundamente inspirados por essa oportunidade.

Tenho plena consciência de que essa liberação não foi uma decisão fácil e enfrentou desafios internos, superando até mesmo questionamentos locais. No entanto, você demonstrou uma fé inabalável no poder da educação e fez um investimento significativo em meu desenvolvimento. Para mim, seu apoio e compreensão são eternamente valorizados e apreciados.

Dentre os anjos que Deus coloca em meu caminho, está minha gratidão a Camila de Toledo Corlatti, psicóloga e pesquisadora formada pela USP, minha ex-colega de trabalho e a pessoa fundamental no processo seletivo da minha contratação no CIEE.

Ela desempenhou um papel crucial como uma ponte de conexão entre mim e a professora Lucy. Quando comecei a vislumbrar a criação de um evento que unisse pesquisas científicas, empresas, escolas e jovens, jamais poderia imaginar quantas portas se abriram para mim, ou como minha vida seria profundamente transformada através deste projeto, tanto no nível pessoal quanto profissional. Quero expressar minha profunda gratidão a Camila por ter acreditado em mim desde o início. Seu apoio foi inestimável e desempenhou um papel vital nessa jornada.

Aos jovens aprendizes que gentilmente contribuíram ao participar desta pesquisa, quero compartilhar que todo este esforço tem um propósito maior do que apenas meu crescimento pessoal. Ele busca trazer consciência aos empregadores, instituições de ensino e famílias sobre a verdadeira situação que os jovens enfrentam ao ingressar no mercado de trabalho.

Desejo de todo o coração que vocês encontrem a força interior e acreditem em suas próprias capacidades para superar os desafios do mundo atual. Por meio da educação, autodeterminação e resiliência, vocês podem se fortalecer e construir um futuro melhor. Acredito firmemente que, com trabalho digno e a combinação habilidosa de conexões humanas e tecnológicas, vocês têm o poder de moldar um futuro mais brilhante para si mesmos e para as próximas gerações.

Nunca desistam, pois é na adversidade que encontramos nossa verdadeira força. Avancem com confiança e determinação, pois vocês são capazes de alcançar conquistas extraordinárias.

Espero que empregadores, gestores, educadores e familiares percebam o conteúdo apresentado aqui como uma modesta contribuição para compreender a realidade atual dos jovens e todo cenário laboral. Que possam, a partir desse conhecimento, traçar um novo curso de desenvolvimento que permita a esses jovens explorar e adquirir habilidades valiosas, abrindo caminho para um futuro repleto de oportunidades tanto na vida como na carreira.

Expresso minha sincera gratidão à instituição CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), onde tive a honra de trabalhar durante 17 anos. Nesse espaço, cresci, amadureci, fiz amizades valiosas, adquiri meus bens pessoais, realizei sonhos e, sem dúvida alguma, deixei minha marca no mercado de trabalho e na vida de inúmeros jovens, líderes na área de recursos humanos e empresários. Estou profundamente

orgulhosa dessa jornada profissional e levarei comigo os aprendizados para onde quer que eu vá ao longo da vida.

Aos meus colegas de pesquisa do CarreiraLab, com destaque especial para o grupo do "projeto" – Raquel, Amanda, Marcela e Lucy –, e a todos os demais colegas que compartilharam essa jornada comigo, como Carlos, que começou essa caminhada ao meu lado, e também Ana Paula, Isabella, Fernanda, Jéssica, Carol, Pedro, João Gabriel, Dayane, Carol bem como tantos outros que cruzaram nosso caminho. Cada um de vocês, de uma forma ou de outra, deixou sua marca na minha trajetória e sempre enriqueci meus conhecimentos através de diálogos e trocas inspiradoras.

Ao José Egídio Barbosa Oliveira, que trouxe esclarecimento às análises estatísticas com paciência e habilidades didáticas para desvendar softwares e dados. Suas conversas inspiradoras sobre as possibilidades, contribuições da literatura e tendências do mercado foram inestimáveis. Sua disponibilidade constante e expertise contribuíram significativamente para o meu aprendizado.

João Paulo Araújo Lessa, representante do Instituto Ayrton Senna e pesquisador experiente em competências socioemocionais, agradeço por seu comprometimento em nosso grupo de pesquisa. Sua agilidade e paciência, aliadas à sua profunda compreensão dos temas de estudo, permitiram uma explicação clara e acolhedora. Sua parceria foi fundamental para avançar nas análises e na compreensão para além dos dados estatísticos. Agradeço sinceramente pela colaboração.

À equipe de professores do programa de pós-graduação, expresse minha sincera gratidão por sua paciência, acolhimento e ensinamentos. Desde o início, fui calorosamente recebida no Programa de Pós-graduação em Psicologia e tenho um profundo orgulho de ter aprendido tanto com vocês. E ao secretário Alexandre Matsuda pela prontidão com todos os esclarecimentos e simpatia sempre que precisei de orientação.

Por fim, gostaria de estender meus agradecimentos ao Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto. Todas as pessoas que fazem parte deste espaço foram sempre gentis e acolhedoras. Tenho apenas elogios e gratidão por tudo que vivenciei. Saibam que a contribuição de vocês na vida de tantas pessoas é inestimável, e desejo que todos reconheçam a importância desta universidade pública, gratuita e acessível. Seu impacto é significativo e valioso.

*“Educação e trabalho transformam vidas”*

*(Fabiola Molina)*



## RESUMO

Costa, F. A. M. (2021). *Autoeficácia na transição escola-trabalho e a relação com variáveis socioemocionais e adaptabilidade de carreira*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Diversas e velozes transformações tecnológicas impactam diretamente o mundo do trabalho e a maneira das pessoas se relacionarem. Em meio a tantas ressignificações, os jovens precisam se adaptar a um ambiente que apresenta altas expectativas sobre suas capacidades profissionais para produzirem resultados esperados. Neste cenário, indaga-se se as crenças de autoeficácia teriam relações com variáveis socioemocionais e de carreira. Esse estudo teve como objetivo (a) investigar as interações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na escola-trabalho (b) avaliar o papel da variável adaptabilidade de carreira em relação às outras variáveis em estudo. A amostra é constituída por 505 jovens aprendizes que participam do programa de Aprendizagem Profissional do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) de Ribeirão Preto. Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos: (a) *Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais* (SENNA 2.0) - dimensões Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência Emocional, e Abertura ao novo; (b) Escala de Adaptabilidade de Carreira - dimensões de preocupação, controle, curiosidade e confiança; e (c) *Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, versão brasileira (AETT-Br)* - dimensões regulação emocional, procura por emprego e adaptação ao trabalho; (d) Questionário Sociodemográfico; e (e) Questionário de Identificação dos aprendizes. Após a obtenção do consentimento dos pais e assentimento dos jovens, via CIEE de Ribeirão Preto, a coleta de dados foi feita na plataforma digital do Instituto Ayrton Senna. Os resultados evidenciaram correlações positivas e significativas entre as variáveis Competências Socioemocionais (CSE), Adaptabilidade de Carreira (EAC) e Autoeficácia no Trabalho (AETT). O modelo de trajetórias reflete as Competências Socioemocionais como variáveis independentes e preditoras, a Adaptabilidade de Carreira atuando como



variável mediadora, enquanto a Autoeficácia na transição escola-trabalho se configura como a variável dependente no contexto analisado.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Transição escola-trabalho. Competências socioemocionais. Adaptabilidade de carreira. Aprendizagem.

## ABSTRACT

Costa, F. A. M. (2021). Self-efficacy in the school-work transition and the relationship with socio-emotional variables and career adaptability. [Master's dissertation].  
Ribeirão Preto School of Philosophy, Sciences and Letters, University of São Paulo.

Numerous and rapid technological transformations have a direct impact on the world of work and the way people relate to each other. In the midst of so many new meanings, young people have to adapt to an environment that has high expectations of their professional abilities in order to produce the expected results. In this scenario, we wondered whether self-efficacy beliefs were related to socio-emotional and career variables. The aim of this study was to (a) investigate the interactions between socio-emotional competencies, career adaptability and self-efficacy in the school-work environment (b) assess the role of the career adaptability variable in relation to the other variables under study. The sample consisted of 505 young apprentices participating in the Professional Apprenticeship program of the Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) in Ribeirão Preto. Four instruments were used to collect the data: (a) Socio-emotional Competence Assessment Instrument (SENNA 2. 0) - dimensions of Self-management, Engagement with others, Amiability, Emotional Resilience, and Openness to the new; (b) Career Adaptability Scale - dimensions of concern, control, curiosity and confidence; and (c) Self-efficacy in Transition to Work Scale, Brazilian version (AETT-Br) - dimensions of emotional regulation, job search and adaptation to work; (d) Sociodemographic Questionnaire; and (e) Apprentice Identification Questionnaire. After obtaining the consent of the parents and the assent of the young people, via CIEE in Ribeirão Preto, the data was collected on the Ayrton Senna Institute's digital platform. The results showed positive and significant correlations between the variables Socio-Emotional Competences (SES), Career Adaptability (CAT) and Self-Efficacy at Work (SEW). The trajectory model reflects Socio-emotional Competencies as independent and predictor variables, Career Adaptability acting as a

mediating variable, while Self-efficacy in the school-work transition is configured as the dependent variable in the context analyzed.

**Keywords:** Self-efficacy. School-work transition. Socio-emotional skills. Career adaptability. Apprentices.

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Domínios e Facetas das Habilidades Socioemocionais avaliadas no SENNA 2.0.....                             | 47 |
| Tabela 2 - Distribuição dos itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira em função das dimensões.....                | 93 |
| Tabela 3 - Distribuição dos itens da Escala de Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho em função das dimensões..... | 94 |

### **Tabelas dos artigos:**

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 (Seção 6 – Revisão de escopo, Resultados, subseção 6.1.7) - Índices de ajustes para as escalas de Adaptabilidade de carreira e Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho .....   | 105 |
| Tabela 2 (Seção 6 – Revisão de escopo, subseção 6.1.7 Resultados) - Correlações entre as macrocompetências do SENNA 2.0 com as variáveis das escalas de Adaptabilidade de carreira e Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho..... | 106 |
| Tabela 3 (Seção 6 – Revisão de escopo, Resultados, subseção 6.1.7) - Correlações entre as variáveis das escalas de Adaptabilidade de carreira e Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho .....                                     | 106 |
| Tabela 1 (Seção 6 – Resultados, subseção 6.2.7) - Efeitos indiretos das Competências Socioemocionais sobre a Auto-eficácia na Transição para o Trabalho com mediação da Adaptabilidade de Carreira .....                              | 127 |

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - (Seção 6 – Revisão de escopo, subseção 3.4) - Fluxo das informações nas diferentes fases da revisão sistemática (PRISMA)..... | 84 |
| Figura 2 - (Seção 6 – Resultados, subseção 6.2.7) - Modelo de trajetória.....  | 85 |

## LISTA DE APÊNDICES

|  |     |
|--|-----|
| Apêndice A - Autorização para Realização de Pesquisa CIEE.....                 | 171 |
| Apêndice B - Questionário para Identificação dos Aprendizizes.....             | 172 |
| Apêndice C - Termo de Licença e Responsabilidade de Uso do Instrumento “Senna” | 175 |
| Apêndice D - Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da FCLRP-USP.....        | 181 |
| Apêndice E - E-book “Desenvolvendo minha carreira”.....                        | 183 |
| Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....            | 191 |
| Apêndice G - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....             | 193 |
| Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....            | 194 |
| Apêndice I - 1. Convite para os Aprendizizes Responderem a Pesquisa.....       | 195 |
| Apêndice J - 2. Convite para os Aprendizizes Responderem a Pesquisa.....       | 196 |
| Apêndice K - 3. Convite para os Aprendizizes Responderem a Pesquisa.....       | 198 |

## **LISTA DE ANEXOS**

|   |     |
|---|-----|
| Anexo A - Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais – Senna 2.0.....           | 164 |
| Anexo B - Escala de Adaptabilidade de Carreira.....   | 168 |
| Anexo C - Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Versão Brasileira (AETT-BR)..... | 169 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | 26 |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | 30 |
| <b>2 ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL TEÓRICO</b>  | 36 |
| 2.1 Aprendizagem Profissional e o Programa Jovem Aprendiz                              | 36 |
| 2.2 Competências e habilidades socioemocionais   | 41 |
| 2.3 Adaptabilidade de Carreira   | 49 |
| 2.4 Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho  | 55 |
| <b>3 AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: UMA REVISÃO DE ESCOPO (Artigo 1)</b>   | 61 |
| 3.1 Resumo   | 61 |
| 3.2 Abstract   | 61 |
| 3.3 Introdução   | 61 |
| 3.4 Método   | 65 |
| 3.5 Resultados e Discussão   | 67 |
| 3.7 Referências (ABNT, conforme normas do periódico submetido)                         | 81 |
| <b>4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS</b>   | 87 |
| 4.1 Justificativa e objetivos  | 86 |
| <b>5 MÉTODO</b>  | 88 |
| 5.1 Universo do Estudo   | 88 |
| 5.2 Participantes  | 88 |
| 5.3 Instrumentos de Medida   | 90 |
| 5.3.1 Questionário de Identificação dos aprendizes                                     | 90 |
| 5.3.2 Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais – SENNA 2.0           | 90 |
| 5.3.3 Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)                                       | 92 |
| 5.3.4 Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, versão brasileira (AETT-BR) | 93 |



|   |            |
|---|------------|
| 5.4 Cuidados Éticos e Procedimentos para a Coleta de dados  | 95         |
| 5.5 Procedimentos de análise dos dados  | 97         |
| <b>6 RESULTADOS</b>   | <b>98</b>  |
| 6.1 Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade e autoeficácia na transição escola-trabalho (Artigo 2)        | 99         |
| 6.1.1 Resumo  | 100        |
| 6.1.2 Introdução  | 100        |
| 6.1.3 Método  | 103        |
| 6.1.8 Resultados  | 105        |
| 6.1.9 Discussão   | 107        |
| 6.1.10 Conclusões   | 108        |
| 6.1.11 Referências Bibliográficas   | 109        |
| 6.2 O papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia (Artigo 3) | 113        |
| 6.2.1 Resumo  | 115        |
| 6.2.1 Introdução  | 101        |
| 6.2.2 Método  | 119        |
| 6.2.7 Resultados  | 123        |
| 6.2.8 Discussão   | 129        |
| 6.2.9 Considerações finais  | 133        |
| 6.2.10 Referências Bibliográficas (ABNT, conforme normas do periódico submetido)  | 135        |
| <b>7 DISCUSSÃO</b>  | <b>140</b> |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>146</b> |
| <b>9 REFERÊNCIAS</b>  | <b>149</b> |
| <b>10 APÊNDICES</b>   | <b>164</b> |
| <b>11 ANEXOS</b>  | <b>171</b> |



## APRESENTAÇÃO

Desde a infância, cultivava o hábito de observar o comportamento humano. Lembro-me dos dias em que embarcava no ônibus a caminho da escola e ficava pensando: qual destino aguardava aquela pessoa? Quem a esperava com ansiedade? O que a faria caminhar tão apressadamente? Qual história de vida a teria imerso na melancolia? Minha curiosidade era inata, mas em constante movimento, sentia-me ligada às vidas dos outros. Esse interesse duradouro sempre me impulsionou a buscar o estudo da Psicologia e a me tornar um suporte para aqueles que enfrentam desafios.

No entanto, provindo de uma família de recursos modestos, oriundo de uma época desprovida de políticas de cotas nas universidades públicas, tomei a decisão de me inscrever em um curso de menor custo, vislumbrando a possibilidade de obter rapidamente um emprego que oferecesse uma remuneração estável, o que possibilitaria me sustentar financeiramente. Desde os tempos do ensino médio, dei início à minha trajetória profissional, ingressando em um emprego com registro em carteira, e subsequentemente me matriculei no curso de Administração, sempre equilibrando responsabilidades paralelas para ampliar minha renda. Em minha vida, não tive qualquer fase com dedicação aos estudos. Fui sempre uma estudante trabalhadora ou uma trabalhadora/estudante.

Faço parte das estatísticas de jovens que necessitam iniciar sua vida profissional precocemente. Aos 12 anos, já empreendia, vendendo inicialmente panos de prato e, posteriormente, expandindo meu empreendimento para abranger brincos, sabonetes, lingerie, montagens de fotos e doces. Trabalhei incansavelmente, buscando quitar minhas despesas e dedicando o tempo restante aos estudos, enfrentando exaustão constante, mas nutrindo uma confiança resiliente em um futuro mais promissor.

Em 2006, com 22 anos de idade, tive a oportunidade de começar um estágio na instituição filantrópica de atuação nacional, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Essa entidade busca vagas e administra programas de estágio e aprendizagem para mais de 300 mil jovens vinculados, que atualmente estão contratados e trabalhando graças ao suporte da instituição. Estou na empresa há mais de 17 anos e tenho contato diretamente com jovens, escolas e empresas. Sinto uma inquietude muito grande quando percebo a falta de conexão entre esses três pilares. Observo um alto nível de exigência por parte dos contratantes que estão sendo pressionados pela alta competitividade do

cenário no mundo do trabalho nacional e internacional, a baixa qualidade na educação brasileira para preparar os jovens em seu momento de transição escola-trabalho e os estudantes, cheios de sonhos e expectativas que muitas vezes são frustrados por falta de preparo. É claro que muitos conseguem suas vagas e alavancam carreiras brilhantes, mas muitos não conseguem superar a falta de reconhecimento de suas habilidades atuais ou potenciais e ao encarar a frustração, deixam de tentar novamente.

Esse cenário sempre afligiu meu coração, pois vejo o interesse genuíno dos contratantes para que dê certo essa relação de trabalho, porém, sem entender as características da juventude, eles erram e perdem um bom talento em desenvolvimento. Perde a empresa, perde o jovem e perde a escola que estava nesse enlace de formação, perde a sociedade, perde a economia. Nesse âmbito de inquietações, procurei a Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, referência nacional em orientação profissional e de carreira, humildemente me apresentei com minhas inquietudes e propus uma parceria para estudos científicos que pudesse clarear melhor como posso orientar as empresas e escolas que tenho contato a desenvolverem os jovens brasileiros que estão em busca de uma oportunidade de qualidade, além de interesse pela docência. Ela gentilmente me recebeu, e me convidou a participar de seu grupo de estudos, o Laboratório de Estudos e Intervenções em Desenvolvimento Socioemocional e de Carreira (CarreiraLab). Nossa conexão de propósito pela educação e o trabalho decente nos fez realizar em conjunto o I Fórum de Educação e Trabalho CIEE no dia 08 de maio de 2019 na USP de Ribeirão Preto com a participação de mais de 400 pessoas, dentre elas gestores, professores, coordenadores, associações da sociedade civil, representantes do município, pesquisadores e jovens aprendizes.

Meu ingresso no grupo de pesquisas se deu em 2017, e ao longo desse período, fui calorosamente acolhida por todos os membros. Inicialmente, minha participação era na qualidade de observadora e colaboradora, depois cursei disciplinas como aluna ouvinte, participei de congressos e gradualmente construí meu currículo acadêmico, culminando no meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPG-P) em 2020.

Concomitantemente, mantive uma jornada de trabalho integral de 40 horas semanais no CIEE, onde meu trabalho envolveu o contato direto com visitas externas a empresas e escolas, visando o desenvolvimento do mercado de trabalho por meio da criação de vagas de estágio e aprendizagem, bem como o acompanhamento de

programas e interações diretas com jovens e professores nas escolas. Além disso, tenho desempenhado atividades voluntárias desde 2017 na diretoria da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH-SP), onde assumi funções na diretoria comercial, organização de eventos. A partir de 2022, alcancei o papel de diretora regional do noroeste paulista, abrangendo 144 cidades. Também sou voluntária no Grupo de Mulheres do Brasil, e durante um semestre, dediquei-me à mentoria de carreira na instituição filantrópica Gerando Falcões, sediada no Rio de Janeiro. Por meio dos trabalhos realizados, em diferentes frentes, surgiram alguns convites para participação em eventos, palestras e treinamentos em empresas e escolas. Assim, criei e fundei a Excellence Treinamento & Desenvolvimento, uma iniciativa privada, que realiza ações sociais como, por exemplo, ministrar treinamentos gratuitos em escolas públicas com o apoio de empresas parceiras. Assim, esta apresentação contextualiza minha carreira, a partir de minha prática profissional e as motivações para esta investigar os objetos deste estudo.

Após uma breve apresentação de minhas vertentes de trabalho, introduzo o desenvolvimento da pesquisa objeto desta Dissertação de Mestrado. Ela é parte de um projeto maior, coordenado pela professora Lucy Leal Melo-Silva, intitulado “Competências socioemocionais e variáveis de carreira em aprendizes e estagiários”. Outras três dissertações já foram defendidas. Minha pesquisa constitui um dos subprojetos, denominado "Autoeficácia na transição escola-trabalho e a relação com variáveis socioemocionais e adaptabilidade de carreira". O objetivo deste estudo é: (a) investigar as interações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na escola-trabalho; e (b) avaliar o papel da variável adaptabilidade de carreira em relação às outras variáveis em estudo.

Esta Dissertação de Mestrado segue uma estrutura composta por 11 seções, cada uma delas abordando aspectos específicos do trabalho de pesquisa, a saber: (1) Introdução, (2) Enquadramento Conceitual e Teórico, (3) Revisão de Escopo, (4) Justificação e Objetivos, (5) Método, (6) Resultados, (7) Discussão, (8) Conclusões Finais, (9) Referências, (10) Apêndices e (11) Anexos. Vale ressaltar que algumas dessas seções consistem em manuscritos originados da pesquisa e submetidos para possível publicação, justificando assim sua formatação no estilo de artigo.

Na Seção 1, a introdução proporciona uma visão geral do contexto do ingresso no mundo do trabalho e dos fenômenos abordados neste estudo. A Seção 2 oferece uma

análise conceitual e teórica de Aprendizagem Profissional e o Programa Jovem Aprendiz, das competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e as crenças de autoeficácia, que são os principais conceitos investigados. A Seção 3 é dedicada a um estudo de revisão de escopo intitulado "Autoeficácia na transição escola-trabalho: Uma revisão de escopo", que resultou em um manuscrito submetido à publicação. O propósito do referido artigo é sistematizar estudos relacionados às crenças de autoeficácia no contexto da transição escola trabalho, visando enriquecer as discussões deste trabalho.

As seções subsequentes (4) Justificação e Objetivos, e (5) Método apresentam informações detalhadas sobre a justificativa do estudo, seus objetivos, e a os métodos utilizados. Os Resultados (6) estão organizados em dois manuscritos distintos, o primeiro deles abordando as "Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade e autoeficácia na transição escola-trabalho", cujo objetivo é investigar possíveis correlações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho. O segundo manuscrito, "O papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia", objetivou investigar a capacidade preditiva das competências socioemocionais sobre as crenças de autoeficácia durante a transição escola-trabalho, considerando a mediação das dimensões da adaptabilidade de carreira em um grupo de jovens aprendizes.

Na seção 7, ocorre uma síntese e integração dos resultados, com análises críticas que contextualizam os achados delineados nos artigos, estabelecendo conexões com a literatura (tanto na introdução quanto nas revisões da literatura) e promovendo reflexões aprofundadas a partir dessas descobertas.

A seção 8 concentra-se nas conclusões finais do estudo, oferecendo uma síntese geral das descobertas e seus possíveis impactos e implicações. A seção 9 compila todas as referências utilizadas ao longo da dissertação, a seção dez abriga os anexos e onze apêndices.

## 1 INTRODUÇÃO

As evoluções tecnológicas, econômicas, sociais, culturais e organizacionais trouxeram grandes mudanças para o mundo do trabalho, tanto em relação às competências exigidas pelas organizações quanto no que concerne aos caminhos a serem trilhados pelas pessoas na construção da carreira. Até meados do século XX, o mercado de trabalho era soberanamente industrial. Na segunda metade do século XX e início do XXI o mundo do trabalho passa por mudanças no processo produtivo. Observa-se ruptura com os modelos de trabalho fordistas/tayloritas e transição para um novo modelo de gestão com foco no comportamento humano (Fischer, 2002). Assim, o novo milênio é caracterizado pela disseminação da informação, o que determinou a criação de novos modelos empresariais, acarretando mudanças na dinâmica das transações comerciais, assim como nas competências e habilidades requeridas dos trabalhadores (Griffin, Care & McGaw, 2012). Portanto, para as organizações se adaptarem às inovações do mercado, pressionadas pela forte concorrência de um mundo sem fronteiras, foram desenvolvidas novas estratégias e práticas gerenciais com foco na otimização das finanças e dos métodos mercadológicos. Nesse cenário, as taxas de desemprego aumentam e as exigências para contratação de mão de obra ultrapassam o foco na qualificação técnica. Além da formação educacional são requeridas capacidades e habilidades tais como: facilidade no trabalho em equipe, resiliência, adaptação às mudanças e aprendizado constante (Araújo & Borges, 2000). Observa-se, assim, que a realização pessoal e o sucesso profissional impulsionados por mudanças estruturais dependem, também, de mudanças nas atitudes e percepções dos indivíduos. Cada vez mais as pessoas precisam desenvolver habilidades socioemocionais, adaptação e autoeficácia para lidar com o mundo do trabalho em velozes mudanças na era denominada como quarta revolução industrial.

De acordo com o relatório do Fórum Econômico Mundial (*World Economic Forum* (WEF, 2016) novos modelos de negócios trazem novas áreas de trabalho. Estima-se que 65% das crianças em idade pré-escolar irão trabalhar em áreas completamente inovadoras, em um cenário de rápida transformação. Espera-se que o trabalhador deste século seja capaz de preparar-se para lidar com as velozes mudanças em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês) e, ao mesmo tempo, frágil, ansioso, não linear e incompreensível (Bani, acrônimo em inglês),

após a pandemia do vírus Sars-CoV-2. As perspectivas são de novas atividades ocupacionais, com elevada exigência em competências e habilidades do trabalhador. Porém, pode-se questionar se as novas oportunidades de colocação serão em vagas de trabalho decentes e se haverá oportunidade para a maior parte da população.

Com a atenção voltada para a meta de ofertar trabalho decente para jovens e adolescentes, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) desenvolveram uma série com três estudos<sup>1</sup>, na qual avaliam o impacto da pandemia sobre jovens no mercado de trabalho do Brasil. A série composta pelos três estudos intitula-se “Jovens e o Mercado de Trabalho na Pandemia” e analisa a inserção dos jovens no mercado de trabalho brasileiro no período entre 2013 e 2020, integrando o Boletim de Mercado de Trabalho do Ipea, cuja edição de número 70 também foi lançada no dia 04 de novembro de 2020. O primeiro estudo intitula-se "Inserção dos Jovens no Mercado de Trabalho em Tempos de Crise", organizado por Corseuil e Franca (2020), é resultado de oficinas de trabalho. Os dados mostram que tanto os jovens que perderam a ocupação como os desempregados estão deixando a força de trabalho em decorrência da pandemia. O segundo estudo, intitulado "Os Jovens que não Trabalham e não Estudam no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil", de Enid Rocha Andrade da Silva e Fábio Monteiro Vaz, mostra a heterogeneidade deste grupo, são jovens desocupados de curto prazo, e jovens vivenciando gravidez, problemas de saúde ou incapacidade; 76,98% estava fora da força de trabalho. O terceiro estudo, intitulado "Subsídios para a Formulação de Políticas Públicas de Juventude no Brasil ", foi organizado por Luiz Antônio Cruz Caruso e Anne Caroline Posthuma. São apresentadas políticas públicas voltadas aos jovens em países da Comunidade Europeia, da América Latina e Caribe, entre outros. Os autores apontam a tendência da adoção de modelos de formação por alternância, na qual a parte teórica ocorre na escola e a prática se dá nas empresas. “Na formação por alternância, a empresa está mais próxima das mudanças tecnológicas do que a escola, além de reduzir as desigualdades entre as qualificações oferecidas pelos jovens e aquelas requeridas pela empresa”, destaca Caruso.

Em síntese, de acordo com os referidos estudos, a crise econômica decorrente da pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da COVID-19 está afetando os jovens –especialmente as mulheres– com mais força e rapidez do que qualquer outro grupo.

---

<sup>1</sup> [https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS\\_759995/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS_759995/lang--pt/index.htm)



Mais de um em cada seis jovens deixou de trabalhar desde o início da pandemia. Com isso, globalmente, o número de jovens desempregados chegou a 67,9 milhões. A pandemia destruiu o emprego, afetou negativamente a educação e a capacitação profissional e criou grandes obstáculos para o ingresso no mercado de trabalho ou para mudar de emprego.

O cenário pede políticas de incentivo para que todos os indivíduos possam usufruir integralmente das oportunidades nos novos rumos da economia, da vida mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e ter um projeto de vida com perspectivas de futuro. Nesse sentido, são requeridas políticas públicas de incentivo e promoção do desenvolvimento econômico do país, como uma das estratégias para a ampliação de espaços de trabalho, visando, sobretudo, a redução das desigualdades sociais e o combate à pobreza.

Segundo o relatório do Banco Mundial (2018), é necessário haver uma ação conjunta com a sociedade para reflexão e construção de maneiras de promover a empregabilidade e a trabalhabilidade. Destaca-se o uso do conceito empregabilidade, neste estudo, como o conjunto de conhecimentos, tanto técnicos quanto comportamentais que são procurados pelo mercado de trabalho em um profissional. Assim, o capital humano representa a força de trabalho, e essa precisa ser qualificada e hábil para estimular resultados positivos na economia do país, mas, principalmente, possibilitar condições apropriadas de vida saudável aos cidadãos. Ainda nesta direção, o mesmo relatório traz evidências de que nos últimos anos a produtividade no Brasil não tem acompanhado os índices de outros países da América Latina. Cada vez mais políticas públicas na educação são necessárias para o desenvolvimento de competências importantes para a vida em coletividade e para que os jovens possam construir futuro com qualidade de vida. Também é necessário estimular o mercado de trabalho para que desenvolva ações em parceria com o sistema educacional e profissional.

Estima-se que os resultados de boas políticas públicas educacionais, quando implementadas, será o de aumento dos trabalhadores mais bem qualificados para atender a demanda do mercado na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, gerar oportunidades de realização pessoal e profissional dos trabalhadores. Cumpre destacar que, o engajamento dos jovens como força produtiva de qualidade é um dos caminhos para o desenvolvimento das pessoas e da nação. O ambiente educacional pode estimular o desenvolvimento de competências que irão contribuir para a transformação da vida de

muitos jovens e conseqüentemente de toda sociedade. Porém, é preciso ter trabalho e renda compatíveis com uma vida digna e o processo civilizatório contemporâneo.

A preparação para o mundo do trabalho envolve dimensões cognitivas, técnicas, e relacionais, as denominadas habilidades e/ou *competências socioemocionais*, constituindo uma base eficaz de empoderamento do jovem para o enfrentamento dos desafios do presente e do futuro. Sentir-se capaz para executar tarefas com sucesso, desempenhar comportamentos e atitudes que irão contribuir para seu crescimento na vida constituem habilidades essenciais para a construção da carreira, o que possibilita a concretização de um projeto de vida e do enfrentamento às inúmeras adversidades em um mundo Vuca e Bani, como apontado anteriormente. Assim, pode-se acrescentar que a qualidade nos postos de trabalho é essencial, haja vista que ocupações informais, baixos salários e discriminações étnicas podem desestimular a superação de obstáculos pelos jovens, como já apontava Silva (2001) no início deste milênio. Segundo Aguilera (2013), cenários como os mencionados anteriormente dificultam projetos futuros, trazem sentimentos de abandono e de incapacidade de mudança da própria realidade, cuja condição de vida, em muitos casos, se perpetua por diversas gerações. Situação mais agravada na pandemia iniciada em 2020.

Políticas públicas para a juventude são necessárias como estímulo à criação de oportunidades de aprendizagem profissional (Aguilera, 2023). De acordo com as diretrizes da Lei nº 10.097/2000, tratada *a posteriori*, cabe aos estabelecimentos de qualquer natureza gerar oportunidades de trabalho prático aos jovens com idade entre 14 e 24 anos, população alvo deste estudo, em complementaridade ao papel da escola para a formação técnica, proporcionando muito mais que conhecimento cognitivo. Durante os anos escolares, boa parte dos estudantes refinará seus interesses, conhecimentos e habilidades, e irá praticar seus valores na interação com os colegas e com outras pessoas de diferentes grupos educacionais e sociais. Aos poucos, o estudante descobre que existe um elo entre a educação e o trabalho, evidenciando que a aprendizagem é um processo contínuo e fundamental para seu crescimento, como aponta Pocinho (2011) ao tratar da Educação para a Carreira no contexto português. As concepções sobre Educação para a Carreira, são abordadas com base em pressupostos que promovem ações por meio dos quais os alunos atribuem sentidos aos estudos e ao trabalho, entendido como atividade remunerada ou não, sendo a tarefa de estudar entendida como trabalho, por requerer rotina, compromisso, e realização de tarefas com prazos e metas.

As ideias da Educação para a carreira, no Brasil, estão presentes em Munhoz (2010), um estudo sobre as representações sociais de professores da educação básica a respeito da preparação para o trabalho; Munhoz e Melo-Silva (2011), sobre as concepções, desenvolvimento e possibilidades de Educação para a carreira; e Munhoz, Melo-Silva e Audibert (2016) com pistas sobre a aplicabilidade da Educação para a carreira em diferentes níveis da educação básica e em Melo-Silva (2023) sobre a Orientação profissional, a Educação para a carreira e o Projeto de vida.

Focalizando a legislação pertinente ao domínio mais amplo da orientação profissional, destacam-se duas publicações: Munhoz e Melo-Silva (2012) e Melo-Silva, Munhoz e Leal (2019). A primeira aborda a preparação para o trabalho a partir da legislação educacional brasileira e como ela dialoga com os pressupostos da educação para a carreira Munhoz e Melo-Silva (2012). A segunda, de Munhoz e Leal (2019), versa sobre a legislação brasileira, no âmbito federal, e trata da orientação profissional na educação básica como política pública. Os referidos artigos concluem sobre a necessidade da oferta, em larga escala, de programas que auxiliem os jovens nas conexões entre estudos e trabalho, como estratégia para: evitar a evasão escolar, estimular a continuidade dos estudos, lidar com as questões dos alunos que se queixam da escola desvinculada da realidade, e, por outro lado, lidar com as demandas dos professores que apontam a falta de motivação dos alunos.

O mundo do trabalho requer, como apontado anteriormente, conhecimentos e habilidades diversificados e abertura ao novo. Nessa perspectiva os gestores de empresas se queixam de que a escola estaria desconectada das competências requeridas no Século XXI (Bassi, Busso, Urzúa & Vargas, 2012). Mediante tais colocações cumpre questionar como podem ser caracterizadas as *competências socioemocionais* de jovens aprendizes em situação de aprendizagem para a inserção no mundo do trabalho. Quais são as crenças de *autoeficácia* para a transição educação-trabalho? Qual o papel da *adaptabilidade de carreira* na relação com a autoeficácia na etapa da transição?

Assim, este estudo focaliza as *competências socioemocionais*, a *adaptabilidade de carreira* e a *autoeficácia para a transição educação-trabalho* em um cenário de Aprendizagem Profissional. Vale destacar que o desenvolvimento socioemocional constitui a matriz para o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas, laborais, de carreira e para a vida, como apontam Melo-Silva et al. (2023). As referidas autoras mostram os impactos positivos nas relações sociais e no trabalho, e que índices

mais elevados em competências socioemocionais evidenciam maior adaptabilidade de carreira, de engajamento com o trabalho e de empregabilidade. Por sua vez, Gondim, et al. (2014) apontam argumentos que sustentam que as *competências socioemocionais* estariam na base do desenvolvimento das competências profissionais.

Neste sentido, este estudo foi delineado com o objetivo: (a) investigar as interações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na escola-trabalho (b) avaliar o papel da variável adaptabilidade de carreira em relação às outras variáveis em estudo. Para introduzir ao universo da investigação é apresentado o enquadramento contextual e teórico, descritos a seguir: (a) Aprendizagem profissional e programa jovem aprendiz; (b) Competências socioemocionais; (c) Adaptabilidade de carreira, e (d) Autoeficácia na transição escola-trabalho.

## 2 ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL TEÓRICO

### 2.1 Aprendizagem Profissional e o Programa Jovem Aprendiz

O trabalho é compreendido como um direito do jovem e do adulto. Trata-se da representação do desenvolvimento da cidadania, por meio do direito ao trabalho e de ter uma profissão que dê um sentido de pertença a um grupo, uma identidade pessoal e profissional (Guimarães, 2005). A sociedade espera que os adultos trabalhem. Há um caminho a ser percorrido. A capacitação profissional e o acesso ao emprego refletem diretamente na elaboração de projetos de vida e nas trajetórias percorridas. O trabalho é um dos temas centrais de preocupação da juventude brasileira, sobretudo para aqueles que estão em desvantagem socioeconômica e lidam com questões de sobrevivência no modo de produção capitalista. Ao abordar o trabalho, seja como necessidade de sobrevivência, ou seja, como realização, cabe destacar a importância de se considerar o trabalho digno como perspectiva que não deve ser perdida de vista no trabalho de adultos, e sobretudo de jovens aprendizes.

O ingresso no mundo do trabalho é um desafio para jovens de todas as gerações. Por causa da baixa idade, ainda não possuem conhecimentos teóricos específicos exigidos pelas empresas e nem as experiências de trabalho, dificultando o acesso da população jovem ao trabalho formal. Em uma investigação com estudantes do ensino médio provenientes de escola pública, no início deste milênio, Ribeiro (2003) investigou as aspirações dos jovens. Os principais resultados mostram o interesse em torno de ações voltadas ao preparo para ingresso no trabalho e planejamento de seu projeto de vida no âmbito profissional. Essa antiga demanda continua evidente na contemporaneidade, uma vez que os desafios são ainda maiores para as novas gerações com a acelerada mudança no cenário laboral, pelo aumento da incerteza e a complexidade requerida para a resolução de problemas, acarretando novas exigências de competências e habilidades nos postos de trabalho, mesmo que em nível iniciante.

A população alvo deste estudo é constituída por aprendizes, cabendo destacar que o trabalho é entendido, neste contexto, como possibilidade de aprendizagem concomitante à escolarização, ou seja, de trabalho especial. Assim, é preciso destacar que políticas públicas destinadas ao ingresso do jovem no trabalho são uma forma de

combate à exploração do trabalho infantil, pois agem através do regulamento ao trabalho, exigem posições de qualidade e jornadas que conciliem com a vida escolar. De acordo com a OIT (2020a), o trabalho infantil é qualquer atividade não permitida pela legislação que prive crianças e adolescentes de uma infância normal, impeça a frequência à escola e de usufruir suas capacidades inerentes a sua idade, ou seja, uma grave violação dos direitos humanos em oposição aos princípios do trabalho decente. As atuais políticas públicas internacionais voltadas para a juventude reconhecem as novas demandas da geração atual e indicam a necessidade de novas formatações nas relações com Estado, sociedade e juventude (Assunção & Melo-Silva, 2020).

As atividades ocupacionais direcionadas aos jovens passaram por diversas alterações em um curto espaço de tempo. Até o final do Século XX o jovem tinha direito de receber uma bolsa de aprendizagem, mas ainda não tinha proteção trabalhista (Dutra, 2015). A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 constituem dois documentos legais de proteção à infância e juventude, garantindo escolarização e trabalho na condição de Aprendizagem Profissional. Como forma de avanço e modernização para atender às novas demandas foi promulgada a Lei de Aprendizagem (Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000), apresentando uma nova forma de trabalhar para pessoas com idade entre 14 e 24 anos. Houve atualizações com as Leis 11.180, de 23 de setembro de 2005, e 11.788, de 25 de setembro de 2008. Observa-se, na última década, intensificação legislativa para melhor orientação às empresas e ao desenvolvimento do programa teórico e prático com a seguinte legislação: (a) a Portaria 723 de 2012, que apresenta as diretrizes para o cumprimento da Lei da Aprendizagem; (b) a Instrução Normativa 146 de 2018, que dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem; e (c) a Portaria 634 de 2018, que altera algumas diretrizes da Portaria 723/2012. Observa-se que houve ampliação da capacitação teórica para mais 10% na carga horária inicial antes do jovem começar as atividades práticas na empresa. São muitas as alterações, e elas estão detalhadas no Manual da Aprendizagem (2018), documento oficial que orienta a respeito dos procedimentos que devem ser observados para a contratação de aprendizes com perguntas e respostas das questões práticas trabalhistas. O trabalho especial dos aprendizes também é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)<sup>2</sup>. Novas atualizações na legislação surgem constantemente como Portaria MTP nº 671/2021 que

---

<sup>2</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm)

permite a aprendizagem com capacitação EAD e reduz para 20% a capacitação teórica; a Lei No. 14.442 (2022) que permite o teletrabalho aos aprendizes; Medida Provisória No. 1.116 (2022) com Projeto Nacional de Incentivo à Contratação de Aprendizes com articulações de isenção e prorrogação para cumprimento de cotas.

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (NR) (Vide art. 18 da Lei nº 11.180, de 2005).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2020b) o Programa Aprendizagem atua em conformidade com os objetivos da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude publicado em 2006 (OIT, 2020c). A Aprendizagem Profissional, no Brasil, é uma modalidade de contrato especial de trabalho que garante o direito à profissionalização, atendendo aos pilares da vivência prática e com uma jornada que estimule e possibilite a continuidade dos estudos, assim a Aprendizagem cria oportunidades para jovens atuarem em empresas por meio de condições especiais de trabalho.

Com duração máxima de dois anos, o contrato de Aprendizagem regulamenta atividades laborais para os jovens com idade entre 14 e 24 anos, no qual terá concomitantemente jornadas teóricas para a capacitação técnico profissionalizante sob orientação de instituições formadoras que cumpram todos os requisitos legais, devidamente autorizadas pelo antigo Ministério do Trabalho e Emprego, atualmente Ministério da Economia. As jornadas de trabalho são de quatro a seis horas diárias, ofertando em dias alternados atividades direcionadas à prática (60% do tempo total do contrato), dentro das empresas para possibilitar ao jovem vivenciar e executar o que aprende em sala de aula, desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho em dias específicos destinados às atividades teóricas (40% do tempo total do contrato), concomitantemente com temas sobre o mundo do trabalho em seus aspectos técnicos da área de atuação e socioemocionais, além de acompanhamento social com profissionais assistentes sociais, apresentação do boletim escolar semestralmente,

reunião com familiares dos jovens com idade abaixo de 18 anos e com os gestores nas empresas para acompanhamento *in loco*.

Na perspectiva do mundo do trabalho, o Programa Aprendizagem viabiliza o cumprimento da lei de cotas para empresas de médio e grande porte, constituindo uma oportunidade para as empresas contribuírem com a formação de novos profissionais, ensinarem o ofício e prepararem futuros quadros de funcionários engajados com as diretrizes da instituição. O objetivo do referido programa é proporcionar a inserção profissional básica. Caso o jovem demonstra desempenho considerado apropriado pelo gestor, após o encerramento de seu contrato de aprendizagem, poderá seguir trabalhando na empresa pelas normas da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), passando a ter um contrato de trabalho por tempo indeterminado e construindo os próximos passos de sua carreira.

Em um estudo sobre políticas públicas de juventude, no Brasil, Caruso e Posthuma (Ipea, 2020, dossiê 3) apontam as principais características de políticas públicas direcionadas aos jovens e a inserção no trabalho entre o período de 2005 a 2019 no contexto internacional e nacional. Os achados dos referidos estudos apontam que o modelo de alternância, na qual a parte teórica ocorre na escola e a prática nas empresas tem se destacado com sucesso e diversos benefícios para ambas as partes, aproxima o jovem das inovações tecnológicas que muitas vezes não é acompanhado pelas escolas e reduz o contraste entre as qualificações exigidas pelas empresas das que são oferecidas pelos jovens com base apenas na preparação da escola regular.

Na perspectiva de desenvolvimento da carreira, como destaca Gamboa (2011) no contexto português, as intervenções com a finalidade de preparação de jovens para o mundo do trabalho, com o objetivo de aprendizagem, ampliam os “conceitos de si” quando praticadas em contexto real e posterior reflexão sobre a experiência vivida. Assim, a vivência do aprendiz no ambiente de trabalho, além de desenvolver competências técnico-profissionais na cristalização dos interesses vocacionais preparam os alunos para trabalhos futuros, mesmo que em novas situações que surgirem. No período em que estiver na empresa é relevante o ensaio de competências para gestão de carreira e comportamentos relativos ao trabalho.

Jovens aprendizes relatam que após iniciarem a vivência profissional e a capacitação teórica tiveram mudanças significativas em suas vidas. Dentre as mudanças relatadas pode-se destacar maior reconhecimento social perante a família e o meio em



que se relacionam, aumento da maturidade e do conhecimento, inserção no mundo do trabalho de maneira adequada, mudança de perspectiva de vida, e maior segurança para as escolhas profissionais, como aponta o estudo de Sousa, et al. (2013). A investigação de Aguilera (2013), com jovens aprendizes do interior de São Paulo, mostra resultados positivos quanto à iniciação no trabalho, ao desejo de continuidade nos estudos, ao planejamento de vida e carreira, maiores níveis de maturidade e eficácia, além de notas escolares mais altas.

Os achados dos referidos estudos evidenciam que as capacitações teóricas da Aprendizagem Profissional favorecem o ingresso do jovem no trabalho de maneira adequada, estimulando experiências positivas mediante a superação dos desafios diários que o mundo globalizado impõe às empresas e aos trabalhadores e ativando o desenvolvimento de competências para o trabalho e para a carreira. Porém, é necessário destacar que, segundo o site do Ministério Público do Trabalho (2019), menos da metade das empresas obrigadas a cumprirem a cota de aprendizagem estão de acordo com exigência legal, sendo possível constatar que ainda falta conscientização e fiscalização para que mais jovens possam fazer parte do Programa de Aprendizagem Profissional.

De acordo com Aguilera (2023), os “indicadores de emprego evidenciam contratações de aprendizes abaixo do potencial estimado, com agravos recentes” (p. 197). A referida autora revisa o legado histórico da aprendizagem profissional, desde o século XIX, até a Lei No. 10.097 (2000), mostra o longo percurso e os avanços de duas primeiras décadas deste século, e a interrupção a partir de 2019, com decretos e lei na contramão da aprendizagem profissional, com rupturas na lógica evolutiva, e da construção coletiva. São eles: Decreto No. 10.086/2019, que revogou vários anteriores e seus avanços; a Lei No. 14.442 (2022), que estendeu o teletrabalho aos aprendizes, e dificultou o contato com os tutores; e a Lei No. 14.457 (2022), que estendeu o programa às mulheres com hipossuficiência financeira e vítimas de violência, descaracterizando a aprendizagem profissional como política pública para jovens. Destaca a autora que o mais grave foi o Decreto No. 11.061/2022, que articulado à Medida Provisória No. 1.116/2022, sob o pretexto de instituir o Projeto Nacional de Incentivo à contratação de Aprendizes, isentou empresas, anistiou multas por descumprimento de cotas, criou condições especiais para o descumprimento da lei, propôs cálculo fictício para cotas (contabilização em dobro para jovens vulneráveis). A sociedade civil reagiu à medida

provisória, que não se tornou Lei. Porém, algumas modificações foram mantidas pelo Decreto.

É o caso da ampliação dos contratos de aprendizagem para até quatro anos, alargamento da faixa etária para até 29 anos, cômputo de contratos de aprendizagem já extintos nas cotas (o que permite maior espaçamento entre as contratações), contagem em duplicata dos aprendizes mais vulneráveis, entre outras medidas (Aguillera, 2023, p. 206-207).

A autora destaca a necessidade de construção coletiva da política pública, e de diálogo democrático com os grupos destinatários da legislação: adolescentes, empresas e entidades que ofertam a aprendizagem profissional, com agentes jurídicos e fiscalizadores, sistema de garantia de direitos e especialistas dedicados a cuidar dos jovens na condição de seres em desenvolvimento. Destaca-se, neste estudo, que a política pública é relevante, assim como a oferta de vagas para o trabalho decente para a juventude, complementando a formação educativa e atribuindo sentidos aos estudos e ao trabalho, para lidar com os desafios impostos pela contemporaneidade, como preconiza a modalidade de Educação para a Carreira.

Como destacado anteriormente, as mudanças na vida e no trabalho mostram que o futuro está cada vez mais direcionado para atividades interativas, complexas e não rotineiras (Neubert, et al., 2015). Diante desse cenário, existe uma forte preocupação por parte dos empregadores, estudiosos e profissionais, em geral, com relação ao impacto dessas mudanças na preparação para o trabalho, seja na fase de inserção dos jovens no mundo do trabalho, seja para a manutenção do emprego ou trabalho. As dificuldades são ainda maiores para as pessoas que crescem em situação de vulnerabilidade social, sem acesso à educação e à saúde de qualidade (De Fruyt, et al., 2015). A falta de preparação para as exigências do mundo moderno pode dificultar o exercício da cidadania com dignidade. A formação de qualidade requer suprir as competências cognitivas necessárias para a área de atuação, mas também estimular e contribuir com *competências e habilidades socioemocionais* que permitam ao jovem superar os obstáculos que surgirão, assumindo a posição de protagonista de sua carreira.

## **2.2 Competências e habilidades socioemocionais**

Diversas evidências no contexto nacional e internacional constataam as *competências e habilidades socioemocionais*<sup>3</sup> como variáveis preditoras de sucesso em áreas que vão além dos resultados na vida acadêmica de crianças e adolescentes (Santos & Primi, 2014) e ao desempenho adulto no trabalho (Gondim et.al., 2014). Pode-se citar algumas delas, como por exemplo: ser perseverante, ser responsável e ser cooperativo. Todas impactam diretamente nos resultados desejados e podem contribuir para o bem-estar individual e coletivo, a construção do projeto de vida e o enfrentamento de sentimentos negativos (Santos & Primi, 2014). Desta forma, as competências socioemocionais, denominadas na língua inglesa por *soft skills*, se equiparam à importância das competências cognitivas, também conhecidas como *hard skills*, que se referem à formação dos conhecimentos técnicos para obtenção dos melhores resultados em diversos contextos, antes consideradas como determinantes.

As *competências socioemocionais* fazem parte dos temas centrais deste estudo, portanto, é preciso entender primeiramente a definição do termo *competência* e sua importância. Segundo André (2013) trata-se de um conceito que sofreu muitas mutações ao longo do tempo, podendo ser chamado de um conceito plástico, com diversos significados e formas. Existem relatos de aparições desde o século XVI, na Europa, no qual *competency* (relacionado aos *inputs*) se apresenta como uma parte integrante de *competence* (*outputs* de determinado desempenho).

No século XXI as competências referem-se ao “saber fazer”, termo que será explorado mais adiante. Segundo a revisão de Duckworth e Yeager (2015) em conjunto com as pesquisas de Kyllonen (2012) também surge uma gama de nomenclaturas com o mesmo propósito de estudo, como se pode observar nos termos “habilidades não cognitivas”, “habilidades transferíveis”, “*soft skills*” e “habilidades para o século 21”. Estudos internacionais trazem com frequência a terminologia “*socioemotional skills*”, ou seja, habilidades socioemocionais, entretanto, no contexto brasileiro, também é muito utilizado o termo “competências socioemocionais. Duckworth e Yeager (2015, p. 239) relatam que todos os termos levam ao mesmo objeto de estudo. Nesta pesquisa utiliza-se o termo em português denominado *competências socioemocionais* no sentido de “saber fazer” e “saber-ser” na perspectiva de maleabilidade.

Observa-se que o conceito competência ganhou destaque em diversos contextos nos últimos 40 anos, principalmente nas áreas da educação e do trabalho, emergindo nas

---

<sup>3</sup> Neste estudo será utilizada a terminologia competências socioemocionais

últimas décadas em decorrência de mudanças econômicas, tecnológicas, socioculturais e políticas, o que requer um olhar mais atento à formação profissional, à qualificação do trabalho e do trabalhador, o saber, o saber-fazer e o saber-ser, como aponta Tomasi (2004). A formação passa da lógica da qualificação para a das competências, uma problemática enfrentada pelas organizações no mundo globalizado e também pelas instituições educacionais.

O Relatório do Desenvolvimento Mundial (Banco Mundial, 2018) organiza as competências em três categorias: socioemocionais, cognitivas e técnicas. A referida publicação aponta que apesar de serem distintas, elas estão relacionadas em um conjunto de habilidades maleáveis que podem ser desenvolvidas na educação, já que o indivíduo com uma ampla gama de competências consegue transitar melhor no mundo do trabalho com velozes mudanças. As competências estão sempre em construção e se transformam ao longo da vida, não são estáticas. As *competências cognitivas* usualmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas com o passar do tempo, costumam ser acadêmicas e viabilizam que os estudantes pensem criticamente. São competências centrais que o cérebro usa todos os dias para pensar, raciocinar e prestar atenção. As *competências socioemocionais* constituem um aglomerado de competências que são essenciais para o enfrentamento de situações com diversos graus de complexidade para o século XXI e que estão presentes no campo do trabalho, acadêmico e/ou desenvolvimento social (Neubert et al., 2015). Neste sentido, Gondim et al. (2014) definem as *competências socioemocionais* como um aglomerado de comportamentos transversais compostos de saberes (conhecimento), de fazeres (prática) e de intenções (atitudes e valores). Essas competências referem-se à capacidade de mobilizar, articular e praticar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, como aponta o documento do Instituto Ayrton Senna (2017). Por conseguinte, abarcam comportamentos, atitudes e valores que o indivíduo expressa em qualquer momento, determinando a maneira como pode reagir em diversas situações, incluindo consciência de si mesmo, competências relacionais e conversacionais (Banco Mundial, 2018). Por sua vez, as *competências técnicas* se desenvolvem por meio de atividades de aprendizagem formais em ambientes de trabalho e em cursos profissionais nos diferentes níveis da educação formal ou informal. Em síntese, os três tipos de competências –socioemocionais, cognitivas e

técnicas – interagem na formação de uma pessoa equilibrada, possibilitando-lhe que seja bem-sucedida e lide com vários desafios e situações para a construção da vida/carreira.

No relatório do Banco Mundial (2018), além das definições apontadas anteriormente, foram apresentadas soluções para criar uma agenda de desenvolvimento que permita ao Brasil a competitividade mundial através do fortalecimento da economia e seu povo. Para isso, as empresas precisam aumentar a produtividade/competitividade através de um equilíbrio entre o envelhecimento da população e a inserção dos jovens em atividades estratégicas e com habilidades condizentes aos desafios do mundo contemporâneo, permitindo assim o bem-estar como um todo. O estudo traz as competências como tema central nesta jornada. As competências cognitivas e analíticas complexas, como as que se estão presentes no raciocínio matemático, realização de atividades flexíveis com eficácia e interação com computadores passam a ser destaque no Brasil e no mundo. Trata-se de uma perspectiva com viés da Economia.

Na perspectiva da Educação, quando as competências e habilidades são abordadas é no sentido de preparar os jovens para um futuro altamente tecnológico e com muitos desafios para a vida e o trabalho no Século XXI, e também em decorrência das graves crises sanitárias, ambientais, econômicas e sociais. Assim, o incremento das competências e habilidades na perspectiva da Educação, visa não deixar ninguém para trás, uma meta ambiciosa no Brasil, sobretudo com a pandemia do Sars-Cov-19, que eclodiu em 2020. Para não deixar ninguém para trás, os especialistas se dedicam a construir instrumentos de avaliação e de intervenção para serem aplicados em larga escala e assim elaborarem políticas públicas para a educação. Nessa direção, Santos e Primi (2014) destacam a importância das *competências socioemocionais* para a vida na contemporaneidade, sobretudo, as relacionadas com a comunicação, como expressão oral e clareza ao falar, em suas equipes profissionais. A aquisição e o desenvolvimento de competências nas escolas e, posteriormente, no ambiente de trabalho e na vida adulta torna-se parte do capital humano e determina as perspectivas de produtividade e inclusão, questão relevante para este estudo com aprendizes.

As competências permitem o trânsito do indivíduo nesse mundo interativo. Como é possível constatar, apenas o conhecimento cognitivo não é suficiente, ele precisa andar junto com as competências transversais, às *competências ou habilidades socioemocionais*, denominadas “*soft skills*”. Na perspectiva da Psicologia

Organizacional e do Trabalho, no contexto brasileiro, Gondim et al. (2014) destacam que os jovens muitas vezes apresentam dúvidas quanto à sua preparação para atender às demandas do mercado e questiona se terá sucesso em suas ações, portanto, para superação o estudo demonstra ser necessário ao jovem estar engajado no processo de aprendizagem contínua, no qual questões motivacionais e emocionais devem ocupar um lugar de destaque. As experiências positivas e negativas podem impactar no desempenho, assim competências como autoconfiança e automotivação são fundamentais para impactar positivamente. O jovem ao adquirir mais autoconfiança pode criar ambientes de trabalho mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências profissionais que resultarão no desempenho esperado. Consciência emocional, autorregulação no manejo das emoções e habilidade social são predisposições para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Através da socialização no ambiente familiar, escolar e nas práticas profissionais essas competências vão se transformando e impactando diretamente nas competências para o trabalho (Santos & Primi, 2014). Assim, contextos educativos constituem cenários apropriados ao desenvolvimento de *competências socioemocionais* e de *competências de carreira*. Elas irão permitir que o indivíduo oscile entre o conhecimento do que fazer, com as habilidades para fazer e as atitudes de como fazer em diferentes contextos da vida (Gondim et. al., 2014). Nesse sentido, as *competências de carreira* trazem essas práticas para a escolha da profissão, para a atuação no mercado de trabalho e para o desenvolvimento profissional, como aponta Guichard (2012). A experiência na realidade do trabalho contribui para o êxito em diferentes situações relativas aos objetivos da organização: no trabalho em equipe, na comunicação e na criatividade (Moreno, 2006). Assim, as competências contribuem diretamente para aumentar os índices de empregabilidade do indivíduo e a qualidade dos postos de trabalho ocupados pelos jovens (Ibarrarán, et al., 2014). Entende-se o conceito empregabilidade, como apontado anteriormente, como um conjunto de conhecimentos, tanto técnicos quanto comportamentais que são procurados pelo mercado de trabalho em um dado profissional.

Com objetivo de desenvolver programas que possam auxiliar na promoção de tais competências nos jovens brasileiros durante o período escolar, destacam-se, neste estudo, as ações do Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização sem fins lucrativos que há mais de 20 anos pesquisa, produz e aplica conhecimento para melhorar a

qualidade da educação. Devido a notória especialização, o IAS integra a rede de Cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), em parceria com o Centro para Pesquisa e Inovação (CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/OECD, sigla em inglês) (Santos & Primi, 2014). A instituição com seu corpo de pesquisadores renomados desenvolveu o instrumento de mensuração de competências socioemocionais *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0) (Primi, Santos, John & De Fruyt, 2016), cuja versão atual, o *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais* (SENNA 2.0) de (Primi, John, Santos & De Fruyt, 2017) foi utilizado neste estudo para mensurar as habilidades socioemocionais. Este instrumento se ampara nas cinco dimensões do modelo *Big Five* de uma Teoria da Personalidade.

A Teoria dos Cinco Fatores (*Big Five*) teve sua base no estudo dos Traços de Personalidade iniciado por Allport e Odebert na década de 1930, continuado por Cattell em meados de 1940, por Tupes, Christal e Norman na década de 1960. Entre a década de 1970 e 1980, Costa e McCrae avançaram os estudos construindo taxonomias com traços da personalidade através de técnicas de análises fatoriais para avaliar a solidez e a estrutura da personalidade a fim de descrever a personalidade humana. Apenas em 1985 surgiram os primeiros relatos dos cinco fatores (Feist, et al., 2015). Destacam-se as investigações de Goldberg (1992, 1993) e o uso do termo “*Five Factor Model*” (FFM) em Costa e McCrae (1992, 1995).

As cinco dimensões básicas da Teoria *Big Five*, segundo Nunes & Hutz (2007), são: *Extroversão* (relaciona-se ao mundo externo, relações interpessoais e capacidade de incitação); *Realização* (abrange o nível de organização, controle e determinação para realizar um objetivo); *Socialização* (relações com as pessoas empatia e qualidade das relações); *Estabilidade emocional ou neuroticismo* (nível de ajustamento emocional e inconstância); e a *Abertura às novas experiências* (comportamentos investigativos atrelados a criatividade e a importância de conhecer novas coisas). É possível que haja algumas divergências na nomenclatura utilizada nas publicações, mas os traços são equivalentes em diversas abordagens.

Tratando especificamente das *habilidades socioemocionais*, a publicação de Primi et al. (2017) mostra os domínios e facetas no SENNA 2.0 do modelo socioemocional, como apresentado na Tabela 1, reproduzida neste estudo com fins

didáticos. Em outra publicação, Abrahams et al. (2019), do mesmo grupo de pesquisa, apresenta em seus estudos a sustentação de uma estrutura integrativa para construir evidências, transversal e longitudinal sobre as repercussões das *habilidades ou competências socioemocionais* no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

**Tabela 1**

*Domínios e Facetas das Habilidades Socioemocionais avaliadas no SENNA 2.0*

| <b>Domínio</b>            | <b>Faceta</b>          | <b>Definição</b>  |
|---------------------------|------------------------|---|
| Autogestão                | Determinação           | Estabelecer metas e objetivos e padrões elevados para si mesmo, motivar-se, trabalhar duro e se entregar plenamente a tarefa, trabalho ou projeto em questão        |
|                           | Organização            | Possuir habilidades organizacionais e atenção meticulosa aos detalhes, úteis para planejar e executar planos para atingir metas de longo prazo.                     |
|                           | Foco                   | Focar a atenção e concentrar-se na tarefa atual e evitando distrações.  |
|                           | Persistência           | Superar obstáculos para alcançar objetivos importantes.   |
|                           | Responsabilidade       | Possuir habilidades de gerenciamento de tempo, ser pontual e honrar compromissos.   |
| Engajamento com os outros | Iniciativa Social      | Aproximando-se e conectando-se com outras pessoas, amigos e estranhos, iniciando, mantendo e desfrutando de contatos e conexões sociais.                            |
|                           | Assertividade          | Falar, expressar opiniões, necessidades e sentimentos e exercer influência social.  |
|                           | Entusiasmo             | Mostrar paixão e entusiasmo pela vida; abordar tarefas diárias com energia, emoção, e uma atitude positiva.   |
| Amabilidade               | Empatia                | Usar habilidades de empatia e perspectiva para entender as necessidades e sentimentos de outros, agindo nesse entendimento com bondade e consideração pelos outros. |
|                           | Respeito               | Tratar os outros com respeito e polidez.  |
|                           | Confiança              | Supor que outros geralmente têm boas intenções e perdoam aqueles que têm errado.  |
| Resiliência Emocional     | Tolerância ao Estresse | Modulação da ansiedade e resposta ao estresse.  |



|                  |                           |  |
|------------------|---------------------------|--|
|                  | Autoconfiança             | Sentir-se satisfeito consigo mesmo e com a vida atual, ter pensamentos positivos sobre si mesmo, e manter expectativas otimistas.  |
|                  | Tolerância à Frustração   | Regular o temperamento, a raiva e a irritação; manter a tranquilidade e a serenidade em face a frustrações.  |
|                  | Curiosidade para aprender | Demonstrar interesse em ideias e uma paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente.  |
| Abertura ao Novo | Imaginação Criativa       | Gerar novas maneiras de pensar ou fazer coisas através de experiências, brincadeiras, aprendendo com seus erros, e com visão.  |
|                  | Interesse Artístico       | Avaliar, apreciar e valorizar o design, a arte e a beleza, o que ser experimentado ou expresso em escrita, artes visuais e cênicas, música e outras formas de autorrealização. |

Fonte: Primi et al. (2017)

Assim, partindo do princípio de que as competências socioemocionais apresentadas podem ser construídas durante as vivências sociais, educacionais e profissionais, este estudo tem as *competências e habilidades socioemocionais* como base para o desenvolvimento das competências de carreira. A percepção sobre si mesmo, e seus relacionamentos interpessoais, é essencial para a pessoa obter êxito na condução da carreira, desenvolver a autoconsciência, a valorização pessoal, as potencialidades e deficiências, valores e estilo de vida, como apontam Taveira e Pinto (2008) em um estudo sobre gestão pessoal de carreira no ensino superior. Especificamente sobre desenvolvimento vocacional na infância, Oliveira e Taveira (2016) destacam que é preciso e é praticável que as escolas estimulem o desenvolvimento de carreira desde a infância, podendo ter práticas educacionais e psicológicas que potencializam competências que irão aflorar por toda vida. Em um estudo com adolescentes Leal, Melo-Silva e Taveira (2020) destacam a importância da elaboração de programas de educação para a carreira na educação básica e propõem o modelo Edu-Car no qual são realizadas atividades com o objetivo de ativar o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira.

Diante das evidências expostas, ao tratar do futuro da população jovem a preocupação dos pesquisadores e educadores centra-se tanto no desenvolvimento de competências para os estudos e a construção da carreira, quanto em relação desenvolvimento das *competências socioemocionais* necessárias para a vida na coletividade, independentemente do cenário e do contexto de vida e trabalho. Ao tratar

de competências de carreira, neste estudo, cumpre abordar a *adaptabilidade de carreira*, outra variável focalizada neste estudo, que é tratada na seção subsequente.

### 2.3 Adaptabilidade de Carreira

Para tratar da variável *Adaptabilidade de Carreira* cumpre abordar inicialmente o construto *carreira* sob diferentes perspectivas. Diversos estudos na área da Administração e da Psicologia foram desenvolvidos para compreensão dos fenômenos que estavam ocorrendo com as transformações do trabalho e indubitavelmente nas carreiras. Na segunda metade do século passado, na perspectiva da Administração, Hall (1976) aborda o conceito *carreira proteana*, uma metáfora ao deus grego Proteu que mudava sua forma física de acordo com sua vontade, como uma analogia à carreira multiforme. Ou seja, o indivíduo tem a responsabilidade de construir sua jornada de carreira. De acordo com Neves, Trevisan e João (2013), em um estudo de revisão da literatura, *carreira proteana* compreende a extensão da satisfação profissional para a realização pessoal como um valor principal e sem raízes em uma única empresa. Com isso, as organizações passam a ser cobradas por uma gestão mais humanizada que atenda também às necessidades individuais, e o trabalhador torna-se responsável pelo aperfeiçoamento de suas habilidades, por conhecer a si mesmo e ampliar sua capacidade de adaptação diante os desafios futuros. De acordo com Kilimnik e Visentin (2014), também na perspectiva da Administração, às carreiras passam a ser proteanas, autogeridas, com possibilidades diversas e sem fronteiras, no qual os planos de carreira com foco apenas dentro das empresas já não existem mais, passam a ser sistêmicos, colocando em evidência transições e adaptações como momentos importantes para melhor construir a vida profissional, pessoal e social. Se no século XX a carreira era percebida objetivamente como um caminho ou sequência de posições que um indivíduo ocupava da escola à aposentadoria, no final do século XX e início do XXI ela muda para ser compreendida como portadora de significado, ou seja, uma história que os indivíduos contam sobre suas vidas de trabalho. Cada pessoa experimenta uma carreira objetiva ou caminho, embora não linear e previsível, porém devem construir uma carreira subjetiva para, de certa forma, impor significado e direção em seu comportamento profissional.

Por sua vez, na perspectiva Psicologia Vocacional ou do domínio da Orientação Profissional e de Carreira, como é referido no Brasil, Ribeiro (2011, p. 33-35) afirma que a carreira é compreendida por meio de vários significados. Na perspectiva socioeconômica o conceito remete às estruturas de trabalho inseridas em organizações ou constituem respostas às forças de trabalho, portanto é objetiva. O significado social remete ao desempenho de papéis e à mobilidade social. Enquanto o significado psicológico centra-se: (a) na realização vocacional no mundo; (b) na sequência evolutiva das experiências de trabalho de uma pessoa em dado contexto ao longo do tempo, (c) em respostas individuais mediadas às requisições externas dos papéis sociais; e (d) no desenvolvimento do comportamento vocacional ao longo do tempo. Os dois últimos significados se originam nas ideias de Savickas, sucessor de Donald Super, ícone da teoria desenvolvimentista, e estão expressas na Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2005), como mostra o excerto a seguir,

(...) a carreira passa a ser compreendida como uma construção social, formada pelas significações de memórias passadas, experiências atuais, aspirações e expectativas futuras relacionadas ao trabalho, emergindo, portanto, de um processo ativo. Nesse sentido, os sujeitos vão construindo a sua carreira à medida que se relacionam e tomam decisões, com o objetivo de se sentirem satisfeitos e atuantes na sociedade. (Savickas, 2005).

A teoria de Savickas (2005) se insere em uma perspectiva desenvolvimentista, contextualista, construtivista e construcionista da carreira, com enfoque interpretativo e interpessoal. Para o referido autor falar de carreira é falar de carreira subjetiva e não de carreira objetiva. A carreira objetiva compreende o conjunto de posições que uma pessoa ocupa desde a escola até a aposentadoria. Por sua vez, a carreira subjetiva se relaciona ao significado que a pessoa atribui às experiências. A Teoria da Construção da Carreira, em síntese, se organiza em três componentes: (a) *personalidade vocacional* (habilidades, necessidades, valores e interesses de um indivíduo; e autoconceito, “qual” tipo); (b) *temas de vida* (as narrativas sobre a vida de trabalho, o “porquê” do comportamento vocacional); e (c) *adaptabilidade de carreira* (compreende recursos que o indivíduo tem para cumprir as tarefas, ou seja, as atitudes, os comportamentos e competências, o “como” da construção carreira) (Savickas, 2005).

A *adaptabilidade de carreira*, tratada a seguir, é a segunda variável central deste estudo. O construto *adaptabilidade de carreira (adapt-ability)* vem se destacando na literatura contemporânea como um conceito relevante de recurso psicossocial para administração das escolhas, transições e superação das dificuldades profissionais (Rudolph, Lavigne, & Zacher, 2017). Mediante aos recursos individuais, as transições bem-sucedidas para o trabalho passam pela dimensão de *confidence* e refletem no nível de empenho destinado a atividade pretendida (Savickas, 2013). O construto confiança é considerado um dos temas centrais da Teoria Cognitiva de Carreira (Brown & Lent, 2016), como apontado anteriormente, e tem fortes relações com as crenças de autoeficácia (Bandura, 1986), cujo tema é abordado na seção subsequente.

Segundo Ambiel (2014), o início dos estudos sobre o construto *adaptabilidade de carreira* foi realizado por Super e Knasel (1981) em pesquisas sobre a maturidade na escolha profissional de adolescentes. Com base na teoria desenvolvimentista, foi observado que o conceito de maturidade seria insuficiente aos novos tempos. Assim, os pesquisadores verificaram que o conceito adaptabilidade seria mais apropriado para um mundo de constantes e velozes mudanças. As publicações de Savickas (1997) mostram a transformação da concepção de maturidade para a adaptabilidade de carreira, ampliando a conceituação teórica do construto, trazendo composições voltadas à aptidão, às mudanças, e às transições mais satisfatórias em todo o ciclo vital.

Nesse sentido, *adaptabilidade de carreira* se apresenta como um construto multidimensional, formado de quatro dimensões, também conhecido como quatro C's (iniciais dos termos na língua inglesa), que busca medir comportamentos, estratégias e recursos adaptativos no enfrentamento das adversidades de carreira e vida. As dimensões da adaptabilidade de carreira são: (a) *Concern* (Preocupação), que se refere à reflexão e ao planejamento para o futuro da carreira, observando os desafios que precisarão ser superados e como fazê-los como trabalhador; (b) *Control* (Controle), que se relaciona à responsabilidade com seu agir de maneira proativa para atingir seus objetivos através de comportamentos como autodisciplina e persistência; (c) *Curiosity* (Curiosidade), que trata da exploração das possibilidades de atuação e novos conhecimentos e potencialidades em si e no ambiente externo para ampliar as perspectivas de ocupação, e por último (d) *Confidence* (Confiança), que são as crenças nas capacidades de suas ações para atingir seus objetivos e superar os obstáculos (Savickas, 2005). Mais recentemente, Savickas (2013) ao tratar da Teoria da Construção

da Carreira apresenta uma nova configuração para um construto psicossocial que define a prontidão e os recursos de um indivíduo para resolver tarefas imediatas e urgentes de desenvolvimento de carreira, mudanças profissionais, além de traumas pessoais.

O estudo de Savickas e Porfeli (2012), realizado em 13 países sobre a construção e a confiabilidade da Escala de Adaptabilidade de Carreira, baseado nas dimensões apresentadas, mostra níveis de resultados excelentes. Estudo realizado por Audibert e Teixeira (2015), em uma pesquisa sobre as evidências de validade da Escala de Adaptabilidade de Carreira, em universitários brasileiros, também mostra resultados positivos. Ginevra et al. (2016) mostraram o papel mediador da atitude positiva em relação ao futuro e orientação futura na relação entre adaptabilidade de carreira e decisão de carreira. Por sua vez, Carvalho, et al. (2017) apontam que diversas pesquisas ressaltam o poder preditivo e mediador da adaptabilidade de carreira.

Em um estudo sobre *adaptabilidade de carreira* na empregabilidade percebida, utilizando o Modelo de Adaptação de Carreira ou *Career Construction Model of Adaptation* (Hirschi, Herrmann & Keller, 2015; Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012; Savickas, 2013; Ladeira, et al. (2019) verificaram o poder preditivo da *adaptabilidade de carreira* sobre a *empregabilidade percebida* e um efeito mediador parcial das respostas adaptativas nessa relação.

As variáveis *adaptabilidade de carreira*, *empregabilidade percebida* e *autoeficácia na transição para o trabalho* foram investigadas por Gamboa, Paixão, Gomes, Silva e Bento (2016), com estudantes universitários no contexto português, objetivando analisar as diferenças entre estudantes e trabalhadores-estudantes. Os achados foram favoráveis aos trabalhadores-estudantes para todas as variáveis analisadas. Ainda que o referido estudo tenha sido desenvolvido com universitários, torna-se relevante nesta revisão uma vez que a presente pesquisa é com aprendizes, ou seja estudantes-trabalhadores. Bueno e Teixeira (2014), abordam as relações da adaptabilidade de carreira com o autoconceito através de um estudo com 265 alunos do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados do referido estudo, trazem correlações positivas entre as duas variáveis e sugerem que em intervenções de carreira sejam promovidas atividades de autoconhecimento com os adolescentes a fim de estimular resultados positivos na adaptabilidade de carreira. Importante mencionar que durante as pesquisas realizadas para elaboração deste estudo, foram poucos os achados sobre a variável adaptabilidade de carreira com amostras do ensino médio.

Com base na Teoria da Construção da Carreira, de Savickas (2005), um estudo foi desenvolvido por Son (2018) com universitários no contexto coreano. O referido autor examinou a relação entre a adaptabilidade (ou seja, autoavaliações básicas e orientação para metas de aprendizagem) e a adaptabilidade da carreira, como mediadora da autorreflexão. Os achados mostram que a autorreflexão medeia a relação entre adaptabilidade (em autoavaliações básicas) e adaptabilidade na carreira. De acordo com Son (2019), programas de intervenção focalizados na aprendizagem favorecem as percepções dos indivíduos com autoconceito positivo, levando-os a crer mais em suas habilidades e capacidades para o alcance das metas. Além disso, a publicação apresenta duas classificações de traços de autoconceitos como preditores da autorreflexão: orientação por metas de aprendizagem (*learning goal orientation* - LGO) e autoavaliações pessoais (*core self-evaluations* - CSEs) de Diseth (2011). Com base no entendimento que as interações sociais promovem a aprendizagem, Son (2019) se baseia em Vygotsky (1978) para destacar as ações de autorreflexão para o autodesenvolvimento. Concluindo, os achados mostram que pessoas com autoconceitos positivos tendem a estar mais engajadas na autorreflexão e, conseqüente, apresentarem índices mais elevados de *adaptabilidade profissional*. A luz da literatura, Son (2019) sugere práticas para desenvolver a *adaptabilidade de carreira* por meio de ações autorreflexivas, com destaque para o papel dos mentores, destacando questões reflexivas para gerar novos significados dos atos ocorridos (Daudelin, 1996). Instrumentos como a escrita reflexiva e programas de treinamento são recomendados aos indivíduos como fonte de estímulo à adaptabilidade de carreira (Moon, 2004). Por sua vez, Koen, et al. (2012) sugerem às pessoas com baixo autoconceito, e que não tenham mentores, a participarem de workshops ou programas de treinamento para desenvolver o autoconceito.

No contexto português uma investigação com estudantes do ensino superior foi desenvolvida por Gamboa, et al. (2014) com o objetivo de analisar o impacto da *adaptabilidade de carreira* na *autoeficácia na transição para o trabalho*, considerando o efeito da empregabilidade percebida. Os achados mostram que a *adaptabilidade de carreira* prediz a *autoeficácia na transição para o trabalho*, sobretudo nas dimensões confiança e curiosidade. Além disso, os autores destacam que a relação entre *adaptabilidade* e *autoeficácia* é parcialmente mediada pela *empregabilidade percebida*.

Martins (2019), em sua dissertação de mestrado, investigou a *autoeficácia na transição universidade-trabalho* e a *adaptabilidade de carreira* em finalistas do ensino superior de universidades tradicionais e tecnológicas. Os resultados mostram relações entre as duas variáveis do estudo: a autoeficácia e a adaptabilidade de carreira no conjunto da amostra. Os diferentes tipos de graduação (tradicional ou tecnológica) não apresentaram efeitos sobre as variáveis em estudo, no entanto, as distintas naturezas das instituições (pública ou privada) apresentaram influência sobre os fatores da Adaptabilidade de Carreira e da Autoeficácia na Transição, favoráveis à amostra proveniente das instituições particulares. A Adaptação ao Trabalho, dimensão da Autoeficácia na Transição, cuja definição se assemelha ao Modelo de Adaptação à Carreira (Savickas, 2013) pode ser considerado um fator importante no processo de transição da universidade-trabalho.

Assim, uma questão foi formulada para este estudo: haveria relação entre a *autoeficácia na transição para o trabalho* e a adaptabilidade de carreira em aprendizes? Uma vez que muitos estudos são realizados com universitários, este estudo visa contribuir com a produção do conhecimento com uma amostra de aprendizes com ensino médio, uma perspectiva inovadora.

#### **2.4 Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho**

A transição da escola para o mundo do trabalho em geral ocorre ao término do ensino médio ou do ensino superior, para as pessoas que podem seguir essa sequência, primeiro se formar e depois ingressar no mundo do trabalho. Entretanto, alguns estudantes, secundaristas ou universitários, precisam trabalhar durante o curso ou nos últimos anos. Conciliar os dois papéis de estudante e de trabalhador exige muito empenho e dedicação. Um ponto relevante para refletir sobre a conciliação dos papéis é entender qual é a saliência de papel, se de estudante-trabalhador ou de trabalhador-estudante. No primeiro caso o papel saliente é o de estudante, o trabalho visa complementar renda ou se caracteriza como situação de aprendizagem. No segundo caso, o papel saliente é o de trabalhador, situação de pessoas que trabalham e buscam progredir na escolarização. A saliência dos papéis determina o engajamento maior nos estudos ou no trabalho.

A inserção do jovem no mundo do trabalho ocorre com maior frequência entre 15 e 29 anos (Venturi & Torini, 2014). Nessa faixa etária a maioria encontra-se estudando no nível médio ou superior. Nos últimos anos houve um elevado crescimento na quantidade de jovens que começam a trabalhar durante o período escolar, como apontam Venturi e Torini (2014) e Guimarães, et al. (2018). A transição escola-trabalho ocorre de forma antecipada principalmente em jovens oriundos de famílias com necessidades socioeconômicas (Guimarães, et al., 2018). Há também uma parcela de adolescentes conhecida como jovens nem-nem (nem estudam e nem trabalham), que apresentam ainda mais dificuldades para realizar os dois papéis, de estudante e de trabalhador, sendo que as mulheres representam a maior parte desta população. Essa situação de desigualdade social é grave, comprometendo o futuro das próximas gerações. Uma das alternativas tem sido direcionada às ações nos contextos da educação regular e da aprendizagem profissional.

São muitos os desafios que se colocam nas situações de inserção no trabalho, seja na condição do profissional graduado, seja na condição de aprendiz, população alvo desta investigação. Nesta etapa no ciclo vital, novas responsabilidades são apresentadas aos jovens aprendizes ou estagiários. Para lidar com os desafios, muitas habilidades são requeridas dos jovens. Assim, certo nível de crenças de autoeficácia torna-se necessário para o enfrentamento de situações que requerem decisões nesta fase repleta de expectativas em relação ao futuro. As crenças de autoeficácia são apontadas como elemento central da motivação que permeia os mecanismos autorregulatórios para a definição de metas desafiadoras e de estratégias para a realização dos objetivos. (Fontes & Azzi, 2012).

As crenças de autoeficácia têm sido estudadas com base na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (Bandura, et al., 2008). Os estudos tiveram início por volta de 1950 com análises de aprendizagem por modelação. Testes foram realizados com a intervenção de um terapeuta para o tratamento de pessoas com fobias. O pesquisador conduzia os gatilhos do transtorno e indicava ao participante como agir perante o ambiente (Ambiel & Noronha, 2012, p. 172). Com os resultados clínicos, e os estudos dos comportamentos durante os testes, Bandura (1997) constatou que o indivíduo consegue direcionar suas ações baseado em suas crenças e capacidades e foi ampliando os estudos para outros contextos da vida. Essa teoria destaca que, por meio da autopercepção, os indivíduos exercem controle de sua capacidade para organizar e



executar ações, ao que Bandura denominou agência humana. Os resultados desses comportamentos estão diretamente ligados às crenças de autoeficácia: quanto mais a pessoa se sente capaz de realizar tal ato, mais ela se arrisca e tem condições de alcançar o objetivo, mas se o indivíduo dúvida de sua capacidade, as chances de continuar tentando, de ser resiliente e de superar as barreiras encontradas são bem menores. Portanto, a agência humana navega entre as capacidades (inclusive autorregulatórias) e os sistemas de crenças que conduz e desperta a influência pessoal, permitindo que o indivíduo aja como protagonista em sua vida de modo proativo, intencional, explorador e como agente de mudança do ambiente através da autorregulação de seu comportamento (Bandura, 2001, 2008).

Segundo Polydoro (2017), a autorregulação é um fenômeno com múltiplas facetas que atua por meio de processos cognitivos subsidiários, como o automonitoramento, constância e julgamento das ações, autoavaliação e autorregulação afetiva. Tais atos podem ser reconhecidos por três processos: a auto-observação, os processos de julgamento e a autorregulação apresentados por Bandura em 1977. Portanto, a autoeficácia e a autorregulação estão associadas, pois a autorregulação colabora com a formação da crença de autoeficácia influenciando no esforço, progresso e tempo destinados à tarefa.

As crenças de autoeficácia estão diretamente ligadas à percepção das próprias capacidades em torno das competências como base para a motivação. Assim, acreditar em suas capacidades e guiar ações de modo intencional, traçando objetivos, metas e atitudes de enfrentamento às adversidades se torna até mais necessário do que realmente ser capaz de realizá-las concretamente (Torisu & Ferreira, 2009). Trazendo essa situação para a realidade do trabalho do aprendiz, objeto deste estudo, é sabido que dificilmente qualquer jovem, seja ele de classe alta ou baixa, com ou sem experiência, estará realmente pronto para a atividade laboral em seu primeiro estágio ou emprego, haja vista que o trabalho de uma maneira geral não é rotineiro e nem previsível, é construído mediante aos desafios diários que mudam constantemente, mas o empenho em tentar com afinco, acreditar que pode conseguir e construir ações positivas podem levar ao sucesso. Portanto, essas crenças estão diretamente ligadas ao direcionamento de suas vidas, se as escolhas serão mais desafiadoras com atitudes complexas ou mais superficiais desistindo rapidamente, tornando-o responsável pelo direcionamento de ações que contribuam para (in)satisfação pessoal e de carreira.

A autoeficácia é a base central da TSC, clarifica o desenvolvimento humano e está diretamente relacionada à motivação, ao bem-estar e às relações pessoais (Bandura, 1986, 2005). Existem muitas evidências empíricas de que a autoeficácia está associada com todos os aspectos da vida das pessoas, podendo haver variações em áreas com maior ou menor ênfase (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008). Diversas variáveis influenciam o desenvolvimento e fortalecimento das crenças de autoeficácia no comportamento, por meio de uma interação com o ambiente e os processos internos, assim os resultados refletem nos processos de aprendizagem (Bandura, 1986, 2008). Segundo Lent et. al (1996, 2002) a principal fonte de autoeficácia vem das atividades que foram bem-sucedidas e com algum tipo de esforço intencional, não ao acaso, principalmente as experiências pessoais.

Com base na TSC, Betz e Hackett (1981) foram pioneiros em estudos com direcionamento para o desenvolvimento de carreira. Os referidos autores pesquisaram a formação dos interesses acadêmicos e profissionais, analisando os resultados de alunos e de trabalhadores, dando início à Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC), relevante para este estudo. A partir da definição dos interesses, aliados à crença na autoeficácia e às expectativas de resultados, o indivíduo define as metas e objetivos a seguir, realizando ações que visem atingi-los. Com base nos desempenhos e resultados de tais atividades, a crença na autoeficácia e as expectativas serão reavaliadas, constituindo-se assim um processo retroativo que tende a consolidar ou redirecionar as escolhas anteriormente realizadas.

Lent et al. (1994) abordam a influência de três variáveis que influenciam o desenvolvimento vocacional e demonstram ser essenciais para gestão pessoal e de carreira, são elas: (a) a autoeficácia, (b) as expectativas com os resultados de ações, e (c) objetivos/metapessoais. E nos estudos posteriores apresentam quatro fontes de fortalecimento das crenças de autoeficácia que podem ser trabalhadas com os jovens, são elas: (a) *experiência de êxito* (formada frente ao desempenho do indivíduo na execução de determinada tarefa, o sucesso aumenta as crenças e o fracasso as enfraquecem); (b) *aprendizagem vicária* (formada ao observar as pessoas obtendo êxitos ou fracassos na execução de determinada tarefa, e essa fonte ganha mais peso quando o observador possui características semelhantes ao modelo); (c) *persuasão verbal* (informações verbais sobre o desempenho, e quando é realizada por pessoas significativas têm maior efeito.); e (d) *indicadores fisiológicos e emocionais*

(sentimentos de ansiedade ou suor antes ou durante um momento especial) (Lent et al., 1996, 2002).

Outros estudos ampliaram o conceito através de análises dos relacionamentos interpessoais, ambiente de apoio e experiências de aprendizagem (Lent, Brown & Hackett, 1994), como por exemplo o estudo de Koumoundourou (2004), que evidencia as crenças de autoeficácia como fator de influência das escolhas de carreira. Por sua vez, Lent & Brown (2013) demonstram, com o processo de autogestão de carreira no contexto de comportamentos adaptativos em diversas situações, como ser mais assertivo na busca por emprego, análise da carreira, evolução da carreira, conciliação da carreira em diversos papéis.

Como se pode observar, a autoeficácia é uma ferramenta fundamental para o direcionamento da carreira e o desenvolvimento de competências que contribuem com a empregabilidade, o autoconhecimento, e a autorregulação. De acordo com Vieira e Coimbra (2005) as crenças de autoeficácia estão diretamente relacionadas ao desempenho profissional e às habilidades de autorregulação, que proporcionam ações de planejamento com maior consistência como, por exemplo, atingir metas e desenvolver comportamentos assertivos para obtenção do sucesso profissional. As crenças de autoeficácia podem auxiliar no enfrentamento e na preparação para o êxito nos desafios da vida e trabalho, sobretudo no Século XXI, como apontam Gamboa et. al. (2014). Nessa direção, Polydoro (2017) destaca a autorregulação na aprendizagem como fator essencial para o entendimento de como os estudantes adquirem conhecimento. Nesse sentido, os estudos de Vieira e Theotonio (2018) evidenciam que a autoeficácia está diretamente ligada à satisfação acadêmico-profissional e com o trabalho. Assim, as crenças nas capacidades para procura e adaptação ao trabalho estão diretamente ligadas às crenças de autoeficácia, ao nível de envolvimento e persistência nas ações correlacionadas com a inserção profissional (Gamboa et al, 2014).

Uma investigação sobre autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários foi realizada no contexto brasileiro por Ourique e Teixeira (2012). Para a avaliação das variáveis investigadas foram utilizadas: as Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários e a Bateria Fatorial de Personalidade. Os achados mostram que a autoeficácia profissional e os fatores de personalidade desempenharam papéis específicos na predição do Planejamento de Carreira. Os autores destacam a importância de se considerarem as diferenças individuais nas investigações.

Para fins deste estudo, cabe indagar se o mesmo ocorreria com uma amostra de aprendizes.

Lent, Hackett e Brown (1999), ao apresentar facilitadores de um processo de desenvolvimento para a transição escola-trabalho, abordam características essenciais que devem ser aprofundadas com os jovens, tais como: (a) suporte para transformar metas em ações; (b) desenvolver competências técnico-profissionais e competências para empregabilidade, e (c) suporte para enfrentar os desafios pessoais e crenças relacionadas ao trabalho em realização de jornadas acadêmicas e laborais. Por sua vez, Gamboa (2011) analisa a aprendizagem em contexto real de trabalho como algo benéfico, porém é preciso ter a compreensão que nem todos os jovens terão a mesma percepção, pois o entendimento também vai depender de seus objetivos individuais, já que enquanto muitos jovens podem estar no trabalho por vontade própria com a intenção de se desenvolver, outros podem estar apenas cumprindo uma obrigação perante os pais ou a grade curricular obrigatória de seu curso.

Contudo, e contrariamente às crenças de muitos jovens que julgam tratar-se de um atributo estático e imutável, a TSCC (Lent et al., 1994, 1996) sustenta que os interesses podem actualizar e estruturar em função das experiências que os alunos vão tendo dentro e fora da escola, sendo a aprendizagem em contexto real de trabalho uma das experiências que maior impacto poderá ter nesta dimensão do seu desenvolvimento vocacional, sobretudo pelas novas competências profissionais e relacionais que os alunos certamente terão de desenvolver, em virtude das exigências colocadas por este novo contexto de aprendizagem. (Gamboa, 2011, p. 113).

As crenças de autoeficácia são percebidas como relevantes na transição escola-trabalho, como se pode observar no estudo de Kim, Lee, Ha, Lee, Lee (2015) realizado em duas ondas, antes e depois da formatura de jovens universitários. O estudo focalizou os pensamentos disfuncionais na carreira durante o período de transição entre escola e trabalho. Observou-se que são diminuídos quando possuem experiências de aprendizagem e planejamento de carreira, desta forma transformar pensamentos de dificuldades em oportunidades constitui pistas para a intervenção.

O estudo de Tolentino, et al. (2019) mostra os desafios enfrentados pelos jovens no ingresso do trabalho na contemporaneidade. Os resultados da referida pesquisa mostram a capacidade de autorregulação como componente importante para a

adaptabilidade de carreira, a autoeficácia na procura do emprego e correlaciona com esforço no desempenho acadêmico, quando mais intenso, maior a autoconfiança. Na mesma direção, o estudo de Martins (2019) mostra que as crenças de autoeficácia estão relacionadas à superação dos desafios para a procura de emprego e a adaptação ao trabalho.

Considerando o exposto anteriormente, este estudo tem por objetivo aprofundar ainda mais esta pesquisa, assim foi conduzida uma revisão de escopo, a qual é apresentada na seção seguinte. A revisão de escopo visa sistematizar estudos relacionados às crenças de autoeficácia no contexto da transição escola-trabalho. As próximas seções contemplarão: a fundamentação e os propósitos deste estudo; a descrição da metodologia empregada; a exposição dos resultados, os quais são apresentados em dois manuscritos elaborados e submetidos para possível publicação; a análise dos principais achados da pesquisa abrangente; e, por fim, as conclusões finais deste trabalho.

### **3 AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO: UMA REVISÃO DE ESCOPO (Artigo 1)<sup>4</sup>**

Nesta seção, apresenta-se a revisão de escopo que foi elaborada e submetida a uma revista de circulação nacional. A autoria deste estudo é de Fabíola Aparecida Molina Costa, Lucy Leal Melo-Silva, Pedro Alves Zanoto e João Gabriel de Paula.

#### **3.1 Resumo**

Pesquisas sobre a transição escola-trabalho têm investigado a influência de diferentes variáveis nesse processo, entre elas a autoeficácia. Assim, este estudo objetiva sistematizar e compreender as contribuições de estudos empíricos e teóricos publicados em periódicos científicos que focalizam a autoeficácia no contexto da transição escola-trabalho. A busca foi realizada nas bases de dados: SciELO (824 estudos), PsychInfo (488), PubMed (73), ERIC (13) e Pepsic (2), por meio dos termos “autoeficácia”, “auto-eficácia”, “self-efficacy”, “transição escola-trabalho” e “school to work transition”, sem critério temporal de exclusão. Foram identificados 47 trabalhos que atendiam os requisitos de inclusão, com os termos presentes em pelo menos dois de

---

<sup>4</sup> Este estudo de revisão foi submetido a um periódico cujas normas são baseadas na ABNT, razão pela qual esta seção difere das normas (APA) nas quais a dissertação está redigida.

três campos (títulos, resumos ou palavras-chaves). Os estudos foram organizados nas categorias: ano da publicação, população-alvo, método e instrumentos utilizados, tópicos investigados, principais resultados, e pistas apontadas pelos autores para futuras investigações. Os resultados mostram aumento dos estudos nos últimos anos, maior número de pesquisas com estudantes universitários (46,8%), seguido do ensino médio (14,9%). A maioria (83,61%) das investigações foi desenvolvida por meio de métodos quantitativos, utilizando 26 instrumentos para avaliar a autoeficácia em diferentes contextos. Os achados evidenciam a importância de desenvolver a autoeficácia nas intervenções na transição escola-trabalho. Investigações com estudos longitudinais são recomendados.

Palavras-chave: autoeficácia; transição escola-trabalho; revisão da literatura; estudantes.

### **3.2 Abstract**

Research into the school-to-work transition has investigated the influence of different variables on this process, including self-efficacy. Thus, this study aims to systematize and understand the contributions of empirical and theoretical studies published in scientific journals that focus on self-efficacy in the context of the school-to-work transition. The search was carried out in the following databases: SciELO (824 studies), PsychInfo (488), PubMed (73), ERIC (13) and Pepsic (2), using the terms "self-efficacy", "self-efficacy", "self-efficacy", "school-to-work transition" and "school to work transition", with no exclusion criteria. We identified 47 studies that met the inclusion requirements, with the terms present in at least two of three fields (titles, abstracts or keywords). The studies were organized into the following categories: year of publication, target population, method and instruments used, topics investigated, main results, and avenues pointed out by the authors for future research. The results show that there has been an increase in studies in recent years, with a greater number of studies involving university students (46.8%), followed by high school students (14.9%). The majority (83.61%) of the studies used quantitative methods, using 26 instruments to assess self-efficacy in different contexts. The findings highlight the importance of developing self-efficacy in school-to-work transition interventions. Longitudinal studies are recommended.

Keywords: self-efficacy; school-work transition; literature review; students.

### 3.3 Introdução

A vida no século XXI passa por velozes mutações, como jamais vista na história da civilização. As acentuadas transformações tecnológicas têm impactado as relações pessoais, econômicas, sociais e ambientais de forma disruptiva. No mundo do trabalho observa-se uma dinâmica complexa, que tem alterado a estrutura produtiva, a quantidade e qualidade dos empregos, os indicadores de produtividade, as relações internacionais, sociais e empresariais, assim como o bem-estar da sociedade (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT), 2021). Assim, o trabalho no modo de produção capitalista, no século XXI, rapidamente consolidou-se como mais competitivo, exigente e sob novas configurações de trabalho (GRIFFIN; MCGAW; CARE, 2012).

O ingresso e a permanência no mundo do trabalho constituem desafios para todas as faixas etárias, sobretudo para os jovens em início de carreira, uma vez que nesse grupo populacional se concentra o maior número de pessoas em busca de oportunidade de trabalho e renda (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO), 2022). Além disso, os jovens muitas vezes estão vinculados a um sistema de educação que não os prepara para as demandas do mundo pós-moderno (NEVES; GONÇALVES; LIMA, 2015). Nesse contexto, a incerteza se torna um dos principais fenômenos que emergem no cenário de globalização contemporânea e influencia diretamente o trabalho, marcado por instabilidade, imprevisibilidade e precarização do emprego (BARROS, 2018; TOMLINSON, 2013). Assim, o impacto dessas transformações exponenciais nas atividades laborais evidencia novas demandas de habilidades comportamentais (SAVICKAS et al., 2009). As competências para o trabalho ganham destaque como essenciais no desenvolvimento profissional. Evidências do estudo de Gondim, Moraes e Brantes (2014) mostram que tais habilidades podem ser aprimoradas e construídas durante as vivências nas relações familiares, educacionais e profissionais.

O cenário laboral nunca exigiu tantas habilidades dos jovens para o ingresso no mundo do trabalho. No contexto internacional, estudos sobre a transição escola-trabalho (*school-to-work transition*) foram realizados com recém graduados em medicina (KEHOE et al., 2016) e com estudantes recém graduados em enfermagem (GHAZAL et al., 2019), ambos com o objetivo de analisar fatores que facilitam a transição

escola-trabalho. Entre os resultados encontrados, os achados sobre as crenças de autoeficácia se mostram determinantes para o sucesso na transição, além de conhecimento cultural, apoio de pares e preparo dos tutores. A ênfase no fortalecimento das crenças de autoeficácia para que a pessoa confie em suas habilidades e potencialidades corroboram os achados de Vieira e Theotônio (2018). As referidas autoras destacam a importância das reflexões sobre o que o jovem pode fazer para atingir seus anseios profissionais e as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. E, também, destacam que as crenças de autoeficácia associadas à agência pessoal são relevantes para o processo de transição.

As crenças de autoeficácia, com base na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura, Azzi e Polydoro (2008), abordam os processos psicológicos e sociais intrínsecos à motivação, à autorregulação e ao engajamento em diversos contextos. As crenças de autoeficácia, de acordo com o referido autor, consistem na autopercepção das capacidades de prever, organizar e executar ações. Na perspectiva da agência humana, as crenças da pessoa se mostram capazes de motivar o comportamento para agir em prol da realização dos objetivos almejados em diversas áreas da vida, porém da mesma maneira as crenças de não ser capaz podem trazer a desistência mais facilmente, além de dúvidas sobre suas capacidades. Assim, as crenças de autoeficácia apresentam forte relação com as escolhas que poderão ser mais audaciosas e desafiadoras, baseadas nas expectativas de sucesso ou de fracasso, influenciando diretamente os percursos da vida (VIEIRA; THEOTONIO, 2018). Especificamente no domínio da orientação profissional e de carreira, merecem destaque os primeiros estudos sobre autoeficácia no desenvolvimento de carreira (BETZ; HACKETT, 1981), no qual os pesquisadores exploraram os interesses acadêmicos e profissionais. A temática foi expandida por Lent, Brown e Hackett (1994) com a elaboração da Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCC).

A autoeficácia na transição para o trabalho relaciona-se com “a crença dos indivíduos na sua capacidade para construir e efetuar ações de procura e de adaptação ao trabalho” (VIEIRA, 2008). Muitas atividades ocupacionais podem ser associadas à autoeficácia na transição para o mundo trabalho, tais como enfrentar situações julgadas como desafiadoras ao responder anúncios ou comparecer a entrevistas de emprego com resultados exitosos, ambas se relacionam com a percepção de confiança e autocontrole, relacionando autoeficácia a atitudes na procura de emprego (LENT, 2013; LENT;



BROWN; HACKETT, 1994). Portanto, as crenças da pessoa em suas capacidades são fundamentais para superação dos desafios na vida e no mundo do trabalho.

Segundo Guimarães, Marteleto e Brito (2018), as trajetórias de vida dos jovens acontecem em contextos singulares e não lineares, envolvem as dimensões educacionais, demográficas e laborais e influenciam as trajetórias para um trabalho decente, por conseguinte marcam a passagem para a vida adulta e a relação com o trabalho. Para muitos jovens o início do processo de ingresso de carreira ocorre ao final do ensino médio ou superior, na denominada transição da educação para o trabalho. Porém, estudos de Guimarães, Marteleto e Brito (2018) e de Venturi e Torini (2014) registram o aumento de jovens que começam a trabalhar durante o período escolar devido às necessidades socioeconômicas da família (TEIXEIRA et al., 2019). Se por um lado, a situação requer recursos adaptativos, por outro lado, estudos apontam a transição da educação para o trabalho como preditora de indicadores da autoeficácia (GUAN et al., 2013; SAKS; ZIKIC; KOEN, 2015).

Considerando a relevância de estudos, na contemporaneidade, sobre as crenças de autoeficácia no contexto da transição escola-trabalho, como apontado anteriormente, perguntas de pesquisa foram formuladas. O que tem sido produzido e publicado em periódicos científicos sobre autoeficácia na transição escola-trabalho? Quais estudos empíricos e teóricos predominam? Com quais populações? Quais métodos e instrumentos? Quais os principais achados? Quais as lacunas para as investigações? Assim, focaliza-se, neste estudo de revisão de escopo, a autoeficácia em um momento específico do desenvolvimento da carreira, a transição da escola para o trabalho, o que em geral, ocorre com populações jovens ou jovens adultos, na transição do ensino médio para o superior, do ensino médio para a inserção mais rápida no trabalho, ou do ensino superior (graduação e pós-graduação) para o mundo do trabalho. Assim, este estudo objetivou sistematizar e analisar estudos empíricos e teóricos que focalizam a autoeficácia na transição escola-trabalho.

### **3.4 Método**

A revisão de escopo (*scoping review*) é um método de síntese do conhecimento utilizado para mapear a literatura em um domínio específico do conhecimento (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). Trata-se de uma avaliação preliminar da dimensão potencial e do âmbito da literatura de investigação disponível (GRANT; BOOTH,

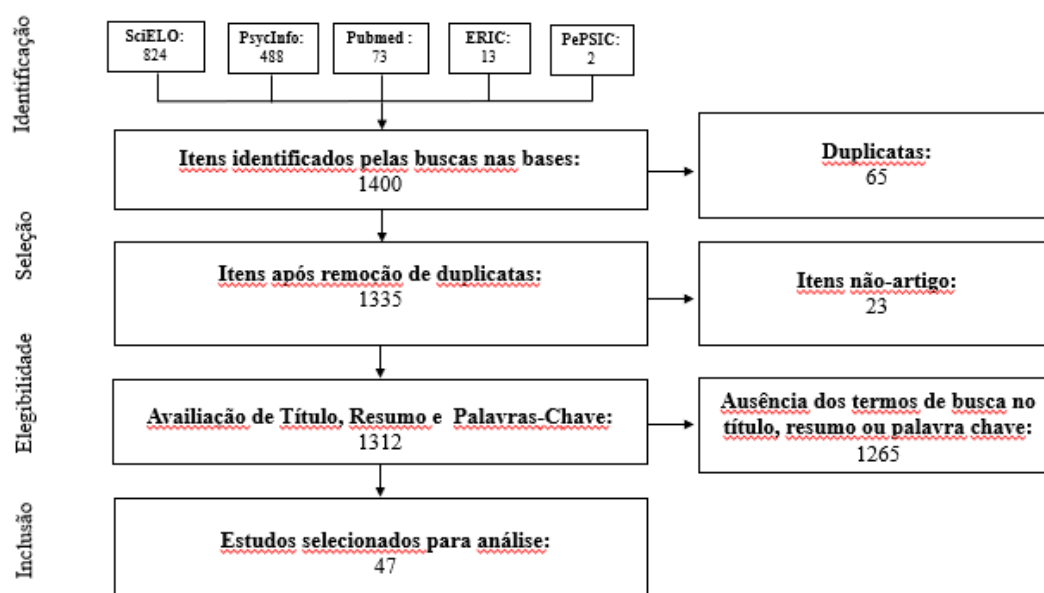
2009). Diferentemente de uma revisão sistemática, uma *scoping review* muitas vezes não inclui hipóteses, seu principal objetivo é identificar os conceitos-chave, definições e características metodológicas e teóricas de um determinado tópico ou domínio. As revisões de escopo, em geral, não incluem meta-análises, mas podem ser precursoras de revisões sistemáticas e meta-análises (MUNN et al., 2018). A busca e organização foi realizada a partir das diretrizes do protocolo PRISMA (TRICCO et al., 2018).

Todos os passos descritos, a seguir, para busca e análise do material foram realizados independentemente/individualmente pelos autores. Ao final de cada etapa, foram realizadas reuniões para verificação e resolução de discrepâncias. A Figura 1 ilustra o fluxo do trabalho realizado e o número de artigos após cada etapa da coleta de dados. Para a *identificação* de trabalhos que poderiam compor o *corpus* da revisão foram consultadas as bases de dados SciELO, PubMed, PsychInfo, LILACS, Pepsic e ERIC. Buscaram-se trabalhos que apresentassem os termos “autoeficácia”, “auto-eficácia”, “self-efficacy”, “transição escola-trabalho” e “school to work transition”. Em cada base de dados, foram feitas duas buscas, a primeira utilizando os termos em português, com o operador “OR” entre as diferentes grafias de autoeficácia, e com o operador “AND” incluindo os termos descritores da transição escola-trabalho. Na base LILACS não foram encontradas publicações.

Essa estratégia permitiu a detecção de trabalhos que utilizassem as diferentes grafias do mesmo conceito, assim como trabalhos publicados (ou divulgados com seu título e resumo) em língua inglesa. Finalmente, quando a plataforma de indexação de trabalhos permitia essa escolha, as buscas por estes termos foram realizadas especificamente nos campos de título e resumo dos trabalhos. A busca foi realizada no dia 5 de outubro de 2021, nas seguintes bases de dados: SciELO (824), PsychInfo (488), PubMed (73), ERIC (13) e PePSIC (2), totalizando 1400 referências. Estas referências foram dispostas em uma planilha computadorizada, e procedeu-se à detecção e exclusão de 65 duplicatas, com 1335 trabalhos remanescentes.

No processo de *seleção* (ou *screening*) foram excluídos capítulos de livros, teses, dissertações e artigos nos quais os termos de busca (autoeficácia e transição escola-trabalho) não estivessem presentes em pelo menos um dos três campos: título, resumo e palavras-chave. Foram identificadas 23 referências não-artigo, e 1265 trabalhos que não apresentavam ambos os termos de interesse nos campos avaliados. A etapa de verificação de *elegibilidade* não resultou em exclusão de trabalhos, pois foi

possível acessar o texto completo de todos os artigos. Assim, os 47 trabalhos resultantes compuseram o *corpus* deste estudo. Estes trabalhos foram avaliados nas seguintes categorias, com estas informações sendo dispostas nas planilhas: (a) ano da publicação; (b) população-alvo; (c) método e instrumentos utilizados; (d) tópicos investigados; (e) principais resultados; e (f) pistas apontadas pelos autores para futuras investigações. Nesta etapa de análise, foi realizada a leitura flutuante do material, e após preenchimento de uma planilha de *extração de dados*, constando as informações dos campos de caracterização citados acima para todos os trabalhos, os autores se reuniram para encontrar categorias de aproximação temática, agrupando os trabalhos em núcleos semânticos para as supracitadas categorias de análise, quando adequado.



**Figura 1.** Fluxo das informações nas diferentes fases da revisão sistemática (PRISMA)

### 3.5 Resultados e Discussão

#### 3.5.1 Ano da publicação dos estudos

Os artigos identificados foram publicados no período 1997-2021, um intervalo de 25 anos. O conjunto dos artigos (*corpus*) foi analisado inicialmente, adotando diferentes seccionamentos dos intervalos temporais. Organizando os artigos em dois períodos de igual duração (12 anos), observa-se que durante o primeiro período (1997-2009) foram publicados 15 trabalhos, e no segundo período (2010-2021) 32, mais que o dobro do primeiro período. Se a organização é feita em três intervalos (8 anos), no

primeiro período há 8 publicações, no segundo há 14, e no terceiro há 25. Distribuindo os artigos em quatro períodos (6 anos) os resultados mostram 5, 10, 10 e 22 publicações, respectivamente. Assim, observa-se aumento crescente no número de publicações. A progressão demonstra uma maior saliência de investigações sobre a temática, sobretudo nos últimos anos, o que demonstra a pertinência do tema na contemporaneidade. O interesse iniciou-se no final do século XX, por ocasião das aceleradas mudanças no mundo do trabalho, o advento do uso das novas tecnologias, e as redes digitais surgindo e influenciando na vida pessoal e no trabalho. No Brasil, a internet deu seus primeiros passos em 1996; com a primeira grande virada do hibridismo humano em torno de 2003; com os equipamentos móveis (livre dos fios) e a ascensão do *smartphone* em 2007; a seguir a web 2,0, a conectividade, a mobilidade e a ubiquidade em torno dos anos 2010; e em 2015 os algoritmos capturam a totalidade das vidas e se configura o capitalismo digital (SANTAELLA, 2021). Assim, o mundo chega à web 3.0, 4.0 e 5.0. Nesse cenário, de transformações vertiginosas, no capitalismo digital, as demandas para os estudantes e trabalhadores no século XXI focalizam competências para o trabalho, sobretudo as socioemocionais para além das cognitivas e técnicas mais enfatizadas até o século anterior. A autoeficácia para o trabalho em um mundo em velozes mudanças torna-se objeto de estudo em perspectiva crescente, como mostra esta revisão da literatura.

### **3.5.2 População-alvo dos estudos**

Para compreender em quais locais do mundo se desenvolveram as investigações sobre os temas da presente revisão, foram tabuladas informações referentes aos países de origem da amostra de cada estudo. A maioria dos estudos (40) explicitam o país de origem dos participantes. São 47 estudos, com 19 países representados, porém apenas dois países são representados mais de duas vezes: Estados Unidos (12) e Portugal (7). A tradição científica norte-americana é uma explicação possível para o predomínio de publicações com participantes estadunidenses. Paralelamente, autores portugueses da área de carreira têm tomado cada vez mais proeminência na produção científica internacional, e tipicamente publicam em ambas as línguas usadas para a identificação de trabalhos que compuseram o *corpus* do estudo. Os quatro países cuja população compôs a amostra de dois estudos cada foram Coréia do Sul, Itália, Polônia e Turquia. Os demais países (Alemanha, Austrália, Bélgica, Brasil, Holanda, Hong Kong, Nigéria,

Paquistão, Rússia, Suécia, Suíça, Tailândia e Taiwan) tiveram membros de sua população compondo uma amostra de um estudo cada. Uma comparação entre regiões do globo aponta que a Europa Ocidental foi a região “mais estudada” (n=14), seguida pela América do Norte (n=12), Ásia (n=5), e Europa Oriental (n=3). América do Sul, África, Oceania e Oriente Médio estão empatadas em último lugar, com um estudo em cada região. Concomitantemente, foram registradas também informações (quando presentes) sobre os participantes dos estudos que compuseram o *corpus* de análise, como mostra a Apêndice A (<https://osf.io/n6e5p>). Os estudos foram predominantemente desenvolvidos com estudantes de graduação (n=22), seguidos de pesquisas com alunos de ensino médio (n=7), o que era esperado em decorrência do objeto desta investigação, a transição escola- trabalho, que se observa mais claramente na passagem de um nível de educação a outro, no caso da educação básica para a superior ou técnica (formação profissional) ou da educação, em qualquer nível, para o mercado de trabalho. Outros grupos populacionais foram abarcados em menor número de investigações. Quatro estudos foram realizados com alunos do ensino fundamental e médio conjuntamente, e outros quatro direcionados a pessoas com deficiência. Os estudos abarcando dois níveis educacionais são de natureza longitudinal, sobre perspectivas desenvolvimentais e programas de intervenção aplicáveis em ambas as faixas etárias. Dentre os estudos que focalizam pessoas com deficiência, três são teóricos, propondo intervenções para desenvolvimento de habilidades para a transição com esta população, sendo um relato dos resultados da aplicação de uma intervenção usando programa de apoio à leitura baseado em computadores. Alunos do ensino fundamental constituem a população-alvo em duas investigações na perspectiva de desenvolvimento humano e de carreira a longo prazo. Por sua vez, os dois estudos com trabalhadores focalizam a avaliação da satisfação e do sucesso na transição para o trabalho. Há também dois estudos com ex-alunos evadidos do ensino médio. Um estudo foi desenvolvido com graduandos participantes de processos de mobilidade internacional e outro com pós-graduandos. Assim, estudos com esses grupos são relevantes para compreensão das especificidades de modo a subsidiar novas investigações e pistas para intervenções que focalizam as demandas específicas. No caso dos ex-alunos evadidos, os resultados podem sinalizar estratégias úteis para prevenir a evasão escolar precoce, um problema grave no país.

#### **3.5.4 Métodos e Instrumentos**

No que se refere aos métodos utilizados nas pesquisas, foram encontrados: estudos quantitativos (n=37), teóricos (n=7), mistos (n=2) e qualitativo (n=1). Entre os estudos desenvolvidos com métodos quantitativos, seis são sobre construção e validação de instrumentos ou com perguntas elaboradas pelos autores para avaliar algum campo específico da autoeficácia. Observa-se maior uso do método quantitativo, representando 82,61% dos artigos selecionados. Este dado pode ser compreendido pelo fato de que, o método quantitativo busca explicações sobre o comportamento, atribui-se alta confiabilidade e reprodutibilidade dos resultados, possuem recursos preestabelecidos, procedimentos prefixados, com observações dirigidas, questionários fechados, escalas, classificações nosográficas, entre outros (COZBY, 2003).

Há também maior probabilidade de confrontação com outras pesquisas quantitativas, o que proporciona verificação da construção teórica inicial, permite confirmação ou refutação das hipóteses previamente formuladas. Os mesmos autores descrevem também que a pesquisa quantitativa tem alta prevalência em estudos classificatórios de tipos de atitudes, manifestações físicas, psíquicas ou sociais, observáveis em grupos ou indivíduos como respostas a estímulos intrapessoais ou ambientais, características encontradas nos estudos selecionados.

Entre os artigos analisados foram encontrados 33 estudos que fizeram uso de instrumentos para mensurar as crenças de autoeficácia em contextos específicos associados à transição para o trabalho, como mostra a Apêndice B (<https://osf.io/pj5ud>). Foram utilizados 26 instrumentos diferentes. O mais utilizado foi a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho de Vieira & Coimbra (2005), presente em seis publicações, e que se relaciona diretamente com os termos da busca, assim esse resultado era esperado. As outras duas, com dois estudos cada, focalizam a autoeficácia geral: Escala de Autoeficácia Geral, de Chen, Gully e Eden (2001) e focaliza autoeficácia na carreira: Escala de Autoeficácia na Decisão de Carreira Escala – Forma Curta (CDSES-SF) de Lee (2000).

Outra possibilidade de interpretação é analisar os estudos organizando-os em temáticas centrais das investigações. Foram observados trabalhos que focalizam: (a) Autoeficácia em questões de carreira (com 10 instrumentos utilizados em 11 estudos); (b) Autoeficácia ocupacional, na procura do emprego e na transição para o trabalho (9 instrumentos, 14 estudos); (c) Autoeficácia acadêmica (4 instrumentos, 4 estudos); e (d) Autoeficácia geral (3 instrumentos, 4 estudos), com dados específicos apresentados no

Apêndice C (<https://osf.io/avmj4>). A lista de referências dos trabalhos citados nos apêndices B e C está disponível em (<https://osf.io/q3vtd>). Observa-se que o construto autoeficácia é estudado na relação a outras variáveis de carreira (e.g. desenvolvimento de carreira, tomada de decisão, adaptabilidade de carreira), do mundo do trabalho, e do universo educativo (e.g. percurso acadêmico, performance escolar). A amplitude de variáveis requer o uso de instrumentos diversificados para as investigações sobre tópicos específicos.

### **3.5.5 Tópicos Investigados e Principais Resultados**

Os artigos selecionados estudaram as crenças de autoeficácia no contexto da transição escola-trabalho, com relação a outras variáveis psicológicas, acadêmicas, sociais e de carreira. Assim, com o objetivo de analisar tendências e obter um parâmetro do que já foi pesquisado, foram criadas 10 categorias de tópicos, o Apêndice D (<https://osf.io/6jatz>) mostra as categorias e ocorrências dos tópicos investigados.

Cumprir destacar que um artigo pode estar tabulado em mais de uma categoria. Deste modo, a soma total dos itens representados em cada categoria supera a soma de artigos que compuseram o corpus de análise. Nas subseções, a seguir, são apresentados os tópicos e sintetizados os principais dos resultados.

#### *Tópico 1. Sucesso na Transição (n=15 estudos)*

Os estudos avaliam comportamentos e sentimentos relativos ao sucesso na carreira, a partir de descritores objetivos e subjetivos de sucesso. São 14 artigos empíricos e um teórico. De maneira geral, os resultados dos estudos descrevem relações positivas, diretas ou indiretas, entre autoeficácia (acadêmica, de aprendizagem, na transição para o trabalho, na busca de emprego, de carreira, de decisão de carreira, e ocupacional), e diversas variáveis que sugerem sucesso na transição, por exemplo, alcance de metas, satisfação na carreira, adaptabilidade de carreira, e/ou condições que favorecem o sucesso, como apoio social percebido, envolvimento na busca de emprego, entre outras variáveis, que podem ser consideradas “positivas” para o desenvolvimento de carreira e a transição, associadas ao sucesso nesse processo. São descritas também relações com variáveis que podem ser consideradas “negativas” para a carreira e transição, como presença de “síndrome do impostor”, pensamentos disfuncionais de

carreira e neuroticismo e que, portanto, dificultariam o sucesso na transição. Os achados sinalizam pistas para investigações e intervenções, consideradas relevantes.

*Tópico 2. Inserção na Força de Trabalho (n=13 estudos)*

Os artigos focalizam recursos psicológicos, expectativas, percepção de empregabilidade, treinamento de habilidades para obtenção de emprego, entrada no mercado de trabalho e adaptação após ingresso. Os estudos foram desenvolvidos com grupos populacionais diversificados. Porém, predominam estudos com universitários (6) e ensino médio (3). E em menor número focalizando pessoas com deficiência, pós-graduandos, recém-graduados desempregados e tutores, um com cada grupo. Em síntese, os resultados apresentam que as crenças de autoeficácia são variáveis psicológicas que podem ser desenvolvidas através de intervenções específicas e que a participação em ações como estágios, intercâmbios ou programas de preparo para o trabalho aumentam as possibilidades de transições mais bem-sucedidas. O preparo dos tutores, como facilitadores, foi destacado.

*Tópico 3. Planejamento e Desenvolvimento de Carreira (n=12 estudos)*

Os estudos visam compreender a importância do planejamento de carreira e seu papel no desenvolvimento profissional ao longo do tempo, como processos que auxiliam os indivíduos a identificarem seus objetivos profissionais e a criarem um plano para alcançá-los. Esses processos envolvem uma série de atividades, incluindo autoavaliação, exploração de opções de carreira e desenvolvimento de habilidades. É válido ressaltar que o planejamento de carreira pode ocorrer em qualquer fase da vida profissional, porém, os artigos reunidos nesta categoria focalizam, principalmente, os anos escolares e do ensino superior, uma vez que são contextos privilegiados para abordar as crenças de autoeficácia na transição entre escola-trabalho.

A percepção que cada pessoa possui sobre suas próprias capacidades pode determinar suas escolhas profissionais, uma vez que reflete se ela acredita ou não ser capaz de desempenhar determinados papéis e ocupações. Nesse contexto, Steiner, Hirschi e Wang (2019) sugerem que a construção de uma identidade vocacional desempenha um papel fundamental no planejamento de carreira. Por sua vez, estudos ressaltam a importância de um orientador profissional durante as fases de planejamento de carreira. Esse profissional pode fornecer suporte aos indivíduos na exploração de sua identidade profissional, bem como auxiliar em estratégias de busca por oportunidades e no desenvolvimento da autoeficácia (RENN et al., 2014). Portanto, o planejamento de



carreira é um processo crucial que pode, sobretudo, auxiliar os alunos do ensino médio e superior durante a transição da escola para o mundo do trabalho. Esse processo ajuda a pessoa a tomar decisões de carreira embasadas em informações fidedignas, a manter a motivação e a alcançar seus objetivos profissionais. Ao dedicar tempo para avaliar suas habilidades e interesses, explorar diversas opções de carreira, estabelecer metas claras e elaborar um plano de ação, o estudante assume o controle de sua trajetória profissional e busca a realização pessoal e o sucesso de forma mais assertiva.

*Tópico 4. Desenvolvimento das crenças de autoeficácia (n=10 estudos)*

O adequado desenvolvimento de crenças de autoeficácia pode exercer uma função importante na transição de estudantes para o mercado de trabalho, como apontam os 10 estudos reunidos nesta categoria. Com base nesta revisão, a literatura sugere algumas intervenções para o desenvolvimento dessa competência, com diferentes graus de eficiência e para públicos com características distintas. Geralmente, os trabalhos se voltam para esferas como habilidades profissionais, habilidades pessoais e competências sociais. Desta forma, alguns recursos adaptativos podem ser trabalhados, como atenção, controle, curiosidade e confiança. Se adequadamente realizadas, os resultados das intervenções podem ser obtidos através de alguns indicadores de adequação, representados por planejamento de carreira, autoeficácia na tomada de decisão de carreira, exploração de possibilidades profissionais e autoeficácia ocupacional (GREEN; NOOR; HAHERMI, 2020). Além disso, as organizações de trabalho perceberam a relevância das habilidades e competências sociais, o que tem gerado uma demanda por profissionais com elevados níveis de competências para trabalho em equipe e com habilidades para comunicação (CHEN; DONAHUE; KLIMOSKI, 2004). Alguns estudos reunidos nesta categoria focalizam questões relacionadas à transição escola-trabalho e às crenças de autoeficácia em populações mais vulneráveis, o que é muito relevante. A título de exemplo, um estudo aponta para a possibilidade de oferta de atividades que promovem a autoeficácia entre mães adolescentes, as quais podem enfrentar desafios para concluir os estudos e desempenhar papéis profissionais, dadas as dificuldades impostas pela gravidez e o cuidado infantil (GRIFFIN, 1998). Apesar da dificuldade, alguns estudos apontam para a possibilidade de finalização da formação escolar e uma transição adequada para o trabalho. Outro estudo focaliza a importância do adequado desenvolvimento das crenças de autoeficácia

de pessoas com necessidades especiais, que enfrentam desafios na transição para o mercado de trabalho e que também necessitarão de atenção diferenciada.

Em síntese, os estudos mostram que o desenvolvimento de crenças de autoeficácia é um processo complexo e contínuo que pode ser influenciado por uma ampla gama de fatores. A compreensão desses fatores pode ajudar indivíduos e, sobretudo, auxiliar orientadores e educadores a apoiar melhor o incremento das crenças de autoeficácia dos alunos e clientes e, assim, promover a motivação com vistas à realização e o sucesso em vários domínios da vida, sobretudo de pessoas em situação de vulnerabilidade, o que requer: programas de informação bem delineados, profissionais especializados, políticas públicas para a oferta de serviços e avaliação de programas e serviços.

#### *Tópico 5. Bem-estar e Satisfação (n=9)*

Os artigos mostram avaliações sobre qualidade de vida, sofrimento psicológico, satisfação laboral ou apresentam como tema a segurança no trabalho. A organização deste tópico se deve às aproximações conceituais entre os temas destacados, e as áreas do conhecimento interrelacionadas, como psicologia, saúde e trabalho. Um exemplo de estudo é o de Nota, Seresi e Ferrari (2008), que focaliza uma intervenção com um grupo de adolescentes do ensino fundamental a fim de analisar as crenças de autoeficácia e a relação ao gerir situações difíceis no processo de transição escola-trabalho, com o objetivo de aumentar o bem-estar. Os resultados trouxeram indicadores positivos em torno das crenças de autoeficácia e satisfação dos participantes após a intervenção. Os achados de Pinquart, Juang e Silbereisen (2003), em um estudo longitudinal, mostram que os estudantes com maiores crenças de autoeficácia apresentam um nível de estresse menor durante a transição para o trabalho e maior em relação à satisfação com o emprego. Os pesquisadores sugerem que as escolas ofertem programas de intervenção para elevar os níveis das crenças de autoeficácia e assim, aumentar o bem-estar dos jovens. De uma maneira geral, os artigos que analisam bem-estar e satisfação foram realizados com estudantes do ensino superior (n=3), ensino médio (n=2), fundamental (n=2), trabalhadores recém-formados (n=1) e pós-graduandos (n=1).

Em síntese, os estudos evidenciam que indivíduos com níveis mais elevados de crenças de autoeficácia conseguem controlar melhor suas ações e com isso promover o bem-estar psicológico e físico, este último mencionado em um artigo sobre segurança do trabalho. Assim, esses resultados oferecem pistas para intervenções, sugerindo que

as escolas podem preparar os professores ou ofertar programas específicos para os alunos vivenciarem situações, nas quais possam planejar e estabelecer objetivos, metas e treino de carreira que irão contribuir com a transição para o trabalho, em especial para a conquista de trabalho e renda decente.

*Tópico 6. Desempenho Escolar e Acadêmico (n=7)*

Os estudos discorrem sobre as habilidades acadêmicas de alunos cursando o ensino superior (n=4) ou médio (n=3), investigando as relações estabelecidas entre as crenças de autoeficácia e a qualidade da aprendizagem que os alunos vivenciam nas instituições de ensino. Um bom desempenho acadêmico está positivamente relacionado com um adequado processo de transição para o mundo do trabalho, como apontam Oliveira, Taveira e Porfeli (2017). Isto é, indivíduos com notas mais elevadas e com uma adequada relação com as vivências escolares possuem maiores chances de encontrar uma boa oportunidade de trabalho, bem como pensar melhor sobre suas carreiras e aspirações profissionais. Por sua vez, isso pode levar a maiores índices de satisfação no trabalho (PINQUART; JUANG; SILBEREISEN, 2003). Portanto, a autoeficácia pode agir como uma moderadora entre a qualidade do desempenho acadêmico e seus possíveis desfechos na transição para o mercado de trabalho (TOLENTINO; SIBUNRUANG; GARCIA, 2018). O desempenho escolar também foi analisado em estudos que tratam sobre índices de motivação e estresse durante o processo de aprendizagem e suas relações com as crenças de autoeficácia, mostrando que ela age favorecendo a motivação e reduzindo o estresse. Em um estudo com graduados que atuam em campos diferentes de sua formação, foi apontado que o senso de autoeficácia nas habilidades necessárias para a atividade profissional, bem como o interesse pessoal pela atuação são importantes para que se sintam capazes de realizar as funções para as quais foram treinados (BLONDEAU; AWAD, 2016). Por fim, alguns dos artigos reunidos neste tópico também buscam avaliar programas de intervenção para transição escola-trabalho. Foi constatado que uma intervenção baseada em psicoeducação a autoeficácia pode auxiliar os estudantes na transição para o trabalho e no planejamento de seus objetivos (PERRY et al., 2007).

Portanto, no que tange ao desempenho acadêmico, as crenças de autoeficácia desempenham um papel importante na determinação da relação entre aluno e sistema educacional, incluindo nota e qualidade das vivências educacionais. Quando os alunos apresentam elevados índices de crenças de autoeficácia, é mais provável que

estabeleçam metas desafiadoras para si mesmos e façam o esforço necessário para alcançá-las. Eles também são mais propensos a perseverar diante de obstáculos e contratempos, pois acreditam ter as habilidades necessárias para superá-los. Os estudos mostraram que as crenças de autoeficácia estão positivamente associadas ao desempenho acadêmico. Alunos que acreditam em suas próprias habilidades têm maior probabilidade de obter notas altas, enquanto aqueles que duvidam de suas habilidades têm maior probabilidade de ter dificuldades acadêmicas.

*Tópico 7. Estudos teóricos (n=7)*

Foram encontrados sete estudos teóricos, sendo dois de Lent, Hackett e Brown (1996, 1999). Esses autores, centrais para o estabelecimento da Teoria Social Cognitiva de Carreira, se ancoram na produção de Albert Bandura para criar um referencial teórico que focaliza o interjogo entre autoeficácia, expectativas e metas no desenvolvimento de carreira de indivíduos, para descrever o processo de transição escola-trabalho (LENT; HACKETT; BROWN, 1996). Complementarmente (LENT; HACKETT; BROWN, 1999), descrevem seis temas desenvolvimentalmente ligados que se desdobram durante os anos escolares, numa compreensão estendida do processo de transição. À guisa de ilustração da importância destes escritos para a área: pouco mais de 40% dos trabalhos que compuseram o *corpus* do presente estudo faziam referência direta a pelo menos um desses autores, seus trabalhos conjuntos ou à Teoria Social Cognitiva de Carreira. É plausível propor que estas duas produções (LENT; HACKETT; BROWN, 1996, 1999) são essenciais no estabelecimento da autoeficácia como uma variável de interesse e centralidade para a compreensão do fenômeno transição escola-trabalho, e fundamentam uma grande quantidade de investigações na área. Por sua vez, Krumboltz e Worthington (1999) descrevem um modelo da transição escola-trabalho a partir da Teoria do Aprendizado de Krumboltz e da Teoria da Capacidade Humana de Worthington. Três estudos (CORRIGAN; JONES; MCWHIRTER, 2001; NAG, 2011; STRAUER; WALDROP; JENKINS, 1998) tratam de propostas teóricas e de intervenções baseadas na autoeficácia para compreensão da intervenção no processo da transição escola-trabalho de pessoas com necessidades especiais. Complementarmente, Griffin (1998) apresenta uma proposta de intervenção de desenvolvimento da autoeficácia voltada para mães adolescentes estudantes, na intenção de facilitar o equilíbrio entre as demandas escolares, laborais e familiares, e impulsionar a conclusão do ensino médio.

Os desenvolvimentos teóricos mapeados foram todos publicados em um intervalo de seis anos, desde o trabalho inicial de Lent, Hackett e Brown em 1996 até as propostas específicas para pessoas com necessidades especiais de Nag ou Corrigan, Jones e McWhirter em 2001. Apenas as produções de Krumboltz e Worthington (1999) e Lent, Hackett e Brown (1996, 1999) são propostas teóricas gerais sobre o tema, enquanto as outras focalizam populações específicas.

Assim, se identifica certa estagnação teórica na área, embora a produção sobre o tema venha aumentando com o passar dos anos, descartando a hipótese de desinteresse investigativo. A função de uma teoria enquanto ferramenta científica é direcionar olhares sobre fenômenos de interesse e os fatores que o influenciam ou dele resultam, organizando essas relações em sistemas que permitam a compreensão do fenômeno. Esta suposta estagnação, então, pode ser decorrente do fato de que a proposta de Lent, Hackett e Brown é satisfatoriamente funcional e explicativa para a maioria das situações e grupos populacionais, com novas produções teóricas surgindo para dar conta de públicos e dinâmicas de vida não abarcados pelos estudos dos referidos autores.

#### *Tópico 8. Atividades Complementares à Educação Formal (n=5)*

Este tema é de interesse, também, do mundo do trabalho, que cada vez mais requer profissionais com conhecimentos e habilidades complementares à educação tradicional, com isso muitos estudantes procuram vivenciar atividades fora do currículo obrigatório das escolas para lapidar suas habilidades e se destacarem durante o processo de transição para o trabalho (VAN DER HEIJDEN et al., 2019). Evidências positivas foram encontradas nos estudos de Plakhotnik, Krylova e Maslikova (2020) com estudantes universitários sobre concursos de casos. Os resultados mostram os escores de autoeficácia na tomada de decisão de carreira mais significativos para aqueles que chegaram às etapas finais dos concursos de casos (um tipo de atividade extracurricular), e ainda maiores naqueles que possuem experiências de trabalho, definição sobre a escolha de carreira e maior idade.

Também foram observados estudos sobre atividades complementares em programas de estágio. Apesar de serem atos pedagógicos, os estágios podem ser obrigatórios ou eletivos, justificando sua presença nessa seção. A pesquisa de Vieira, Caires e Coimbra (2011) apresenta evidências de que a participação em estágio proporcionou maiores níveis de autoeficácia e exploração vocacional quando comparado aos estudantes que não tiveram participação. Em síntese, independentemente

do contexto da atividade complementar à educação formal, os resultados apresentam que as experiências complementares podem treinar habilidades que serão utilizadas no mercado de trabalho e possibilita melhor preparo do estudante para lidar com as complexidades na vida de trabalho no mundo contemporâneo.

#### *Tópico 9. Construção e Validação de Instrumentos (n=5)*

Cinco estudos trataram da criação e validação de instrumentos psicológicos. O Inventário Autoeficácia de Desenvolvimento de Carreira, desenvolvido por Yuen et al. (2005) para adolescentes chineses, possui seis fatores relacionados à carreira. As Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários (EDCU), de Teixeira et al. (2019), com foco na transição escola-trabalho, contém 31 itens distribuídos em cinco dimensões. Kot, Roznowski e Ertelt (2022) construíram a Escala de Autoeficácia de Papéis de Vida (LRSES) para jovens adultos em transição, abordando cinco papéis de vida.

Embora apenas três estudos tenham abordado diretamente a construção e validação de instrumentos, dois trabalhos adicionais (MADAUS; ZHAO; RUBAN, 2008; WOODS; SYLVESTER; MARTIN, 2010) mencionaram o desenvolvimento de instrumentos relacionados à pesquisa. Madaus, Zhao e Ruban (2008) relataram medidas satisfatórias de satisfação e autoeficácia empregatícia, enquanto Woods, Sylvester e Martin (2010) descreveram superficialmente um Teste Primário de Conhecimento de Transição e um Teste Alternativo de Conhecimento de Transição.

Apesar da aparente escassez de instrumentos, é importante considerar que a pesquisa teve um escopo limitado, focalizando principalmente a autoeficácia e a transição escola-trabalho. Além disso, vale ressaltar a importância de buscar instrumentos em periódicos científicos indexados, pois há outros instrumentos não incluídos nesta revisão, como a Escala de Autoeficácia na Transição para o Mundo do Trabalho (AETT) de Vieira, Soares e Polydoro (2006), que foi publicada apenas em anais de congresso, motivo pelo qual não foi encontrada na busca.

#### *Tópico 10. Identidade vocacional (n=3)*

A identidade vocacional se refere ao senso de identidade e propósito de um indivíduo em relação à sua carreira. Isso inclui interesses, habilidades, valores, aspirações e senso de pertencimento à profissão escolhida. Uma identidade forte ajuda na transição da academia para o trabalho. Dos três artigos nesta categoria, um estudo teórico explorou como pessoas com necessidades especiais percebem a construção de

suas carreiras e os desafios enfrentados nesse processo (CORRIGAN; JONES; MCWHIRTER, 2001). Isso pode envolver a influência das características pessoais no contexto das escolhas profissionais, levando a uma redefinição da identidade tradicional.

Os outros dois artigos empíricos investigaram o impacto do contexto social e fatores cognitivos durante a educação, especialmente a autoeficácia, na transição para o trabalho e no desenvolvimento da identidade vocacional. A percepção das habilidades e desafios associados a diferentes profissões desempenha um papel importante na formação dessa identidade (STEINER; HIRSCHI; WANG, 2019; VONDRACEK; SKORIKOV, 1997). Em geral, esses estudos destacam uma relação positiva entre autoeficácia ocupacional e identidade vocacional. O artigo teórico sugere uma intervenção para desenvolver a autoeficácia, facilitando assim a formação de uma identidade vocacional que prepare os indivíduos para o mercado de trabalho.

Uma identidade vocacional bem definida e reconhecida pela pessoa traz benefícios significativos para a carreira, orientando as decisões de carreira, alinhando interesses e valores, promovendo confiança e competência. Em contrapartida, uma identidade em níveis mais baixos de identificação pode levar à incerteza, confusão e insatisfação, refletindo-se em mudanças frequentes de emprego, dificuldade nas escolhas de carreira e falta de motivação no trabalho.

#### *Tópico II. Pistas para Futuras Investigações Sugeridas nas Publicações*

A compreensão dos comportamentos e seus resultados impactam diretamente o universo da pesquisa científica, assim, com base nos achados novas perguntas são formuladas e possibilidades de investigações são delineadas. Os estudos analisados apontam algumas limitações e recomendam trajetórias para novas pesquisas a fim de aprofundar o conhecimento científico sobre o tema. A sugestão mais comum foi a de novos estudos com composições amostrais maiores e/ou mais diversas, destacando questões relacionadas ao gênero, à classe social, à raça/etnia e à cultura, que poderiam ser possíveis diferenciais para os resultados das investigações. As limitações associadas à composição e tamanho amostral constituem preocupações relativamente comuns para pesquisadores cientes do fato de que os resultados podem não ser replicados caso haja variação dessas características. Portanto, são recomendações bastante comuns nos artigos.

A execução de investigações longitudinais (com certo destaque para a avaliação de intervenções e de resultados da transição) também foi uma proposta recorrente. Isso provavelmente está associado ao fato de que a transição de carreira é um processo que pode ser bastante longo. Assim, a adoção de recortes transversais para desenvolver um estudo pode oferecer evidências limitadas sobre os processos. Mesmo alguns estudos longitudinais recomendaram mais sessões de seguimento, melhores avaliações de intervenções, mais etapas de coletas de dados (para se obter mais dados em diversos momentos dos processos desenvolvimentais) e análises sobre o resultado das transições. Diversos artigos propuseram a inclusão de novas variáveis para as análises, especialmente sugerindo a inclusão de dados sobre o resultado da transição e dados contextuais dos participantes, refletindo as inquietações já apontadas em relação à composição da amostra e os resultados, incluindo-os como variáveis não somente de delineamento de pesquisa, mas também para a análise. As demais sugestões são mais esparsas e apresentadas em volume consideravelmente menor, porém igualmente razoáveis, destacando-se: maior variedade, diversidade e amplitude de instrumentos e fontes de dados (incluindo mais fontes qualitativas), uso de análises de mediação e moderação para verificação de variáveis que possam estar associadas indiretamente, maior desenvolvimento teórico sobre temas específicos dentro do contexto da transição escola-trabalho, e melhor divulgação e conhecimento de currículos formativos associados à transição escola-trabalho entre profissionais da área de carreira.

As pistas oferecidas para futuras investigações variam desde amplas e aplicáveis a praticamente todas as áreas de investigação psicológica (e extremamente recorrentes), até questões específicas da transição escola-trabalho na interface com a autoeficácia (e progressivamente menos comuns). As sugestões observadas sugerem que os artigos analisados foram escritos por pesquisadores cientes das limitações metodológicas, e que por vezes, tiveram que optar por métodos e delineamentos a partir dos quais não seria possível responder a todos os questionamentos sobre o fenômeno. Porém, alguns passos foram dados e outros sugeridos.

### **3.6 Considerações Finais**

Este estudo objetivou explorar e sintetizar evidências apresentadas na literatura sobre a autoeficácia na transição escola-trabalho. No que diz respeito à relação entre a autoeficácia e a transição escola-trabalho, as evidências apresentadas nos estudos



descrevem que o bom desenvolvimento das crenças de autoeficácia (em questões de carreira, acadêmicas ou para a procura de emprego) facilita a execução de tarefas e o enfrentamento de problemas relacionados à transição escola-trabalho. Isso se manifesta por sua relação positiva, seja direta, de mediação ou moderação, com variáveis (comportamentos e sucesso na busca por empregos, proatividade, adaptabilidade, empregabilidade percebida, estabelecimento de metas, tolerância à incerteza, resultados acadêmicos, entre outras) descritas como indicadores de um processo adequado de transição. Assim como por relações negativas, sejam diretas, de mediação ou moderação, com variáveis descritas como possíveis indicadores ou causadores de uma transição problemática (indecisão de carreira, procrastinação da transição, pensamentos disfuncionais de carreira, entre outros indicadores). A busca foi limitada a cinco bases de dados escolhidas, mas é de conhecimento que existem outras fontes que poderiam trazer novos estudos. Cabe destacar que foram excluídos capítulos de livros e publicações em anais de congressos.

Sugere-se que em futuros processos de revisão da literatura sobre a autoeficácia no processo de transição escola-trabalho sejam ampliadas as bases de buscas, incluindo livros e anais de congressos. Quanto às oportunidades de pesquisa de novos artigos, o resultado de 47 selecionados ainda é um número baixo, mas está em crescimento. Destaca-se a importância da autoeficácia para a transição escola-trabalho e para a manutenção e progressão nas atividades profissionais. Investigar tais fenômenos é relevante tanto para a produção do conhecimento quanto para fornecer pistas para intervenções. Afinal, o aumento de suas crenças de autoeficácia se apresenta, em todos os achados, como sendo importante para o bem-estar e qualidade de vida das pessoas. Recomendam-se estudos longitudinais com amostras maiores, incluindo diferentes grupos populacionais e diferentes métodos.

### **3.7 Referências (ABNT, conforme normas do periódico submetido)**

- ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, London, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- BARROS, Alexandra. Crenças de carreira na transição do ensino superior para o trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 133-142, 2018. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p133>
- BETZ, Nancy E.; HACKETT, Gail. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, Washington, DC, v. 28, n. 5, p. 399-410, 1981. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- BLONDEAU, Lauren A.; AWAD, Germaine H. The relation of the impostor phenomenon to future intentions of mathematics-related school and work. *Journal of Career Development*, Columbia, v. 45, n. 3, p. 253-267, 2016. <https://doi.org/10.1177/0894845316680769>
- CHEN, Gilad; DONAHUE, Lisa M.; KLIMOSKI, Richard J. Training undergraduates to work in organizational teams. *Academy of Management Learning & Education*, Briarcliff Manor, v. 3, n. 1, p. 27-40, 2004. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436817>
- CHEN, Gilad; GULLY, Stanley M.; EDEN, Dov. Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, Thousand Oaks, v. 4, n. 1, p. 62-83, 2001. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- CORRIGAN, Margaret J.; JONES, Carolyn A.; MCWHIRTER, J. Jeffries. College students with disabilities: an access employment group. *The Journal for Specialists in Group Work*, London, v. 26, n. 4, p. 339-349, 2001. <https://doi.org/10.1080/01933920108413783>
- COZBY, Paul C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas: São Paulo, 2003.
- GHAZAL, Lauren V. et al. Transition-to-U.S. practice experiences of internationally educated nurses: an integrative review. *Western Journal of Nursing Research*, Beverly Hills, v. 42, n. 5, p. 373-392, 2019. <https://doi.org/10.1177/0193945919860855>
- GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

- GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, Oxford, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- GREEN, Zane Asher; NOOR, Uzma; HASHEMI, Mohammad Nawaz. Furthering proactivity and career adaptability among university students: test of intervention. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 28, n. 3, p. 402-424, 2020. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- GRIFFIN, Nancy C. Cultivating self-efficacy in adolescent mothers: a collaborative approach. *Professional School Counseling*, Alexandria, v. 1, n. 4, p. 53-58, 1998.
- GRIFFIN, Patrick; MCGAW, Barry; CARE, Esther. *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer, 2012.
- GUAN, Yanjun et al. Career adaptability, job search self - efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 83, n. 3, p. 561-570, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003>
- GUIMARÃES, Nadya Araujo; MARTELETO, Leticia; BRITO, Murillo Marschner Alves de. *Transições e trajetórias juvenis no mercado brasileiro de trabalho: padrões e determinantes*. Brasília, DF: OIT, 2018.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Global employment trends for youth 2022: investing in transforming futures for young people*. Geneva: ILO, 2022. Available from: [https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS\\_853321/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_853321/lang--en/index.htm). Acesso em: set. 2023.
- KEHOE, Amelia et al. Supporting international medical graduates' transition to their host-country: realist synthesis. *Medical Education*, Oxford, v. 50, n. 10, p. 1015-1032, 2016. <https://doi.org/10.1111/medu.13071>
- KOT, Pawel; ROZNOWSKI, Bohdan; ERTEL, Bernd-Joachim. Construction and validation of the life roles self-efficacy scale for young adults in school-to-work transition. *Current Psychology*, New York, v. 41, n. 9, p. 5978-5990, 2022. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01083-7>
- KRUMBOLTZ, John D.; WORTHINGTON, Roger L. The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, Malden, v. 47, n. 4, p. 312-325, 1999. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00740.x>

- LEE, E. K. *A study on the effect of self-efficacy upon the career development*. 2000. Dissertation (Doctoral) - Ewha Womans University, Seoul, 2000.
- LENT, Robert W. Career-life preparedness: revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, Malden, v. 61, n. 1, p. 2-14, 2013. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- LENT, Robert W.; HACKETT, Gail; BROWN. A Social Cognitive Framework for Studying Career Choice and Transition to Work. *Journal of Vocational Education Research*, v. 21, n. 4, p. 3-31, 1996.
- LENT, Robert W.; HACKETT, Gail; BROWN, Steven D. A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, Malden, v. 47, n. 4, p. 297-311, 1999. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- MADAUS, Joseph. W.; ZHAO, Jiarong; RUBAN, Lilia. Employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, Austin, v. 29, n. 6, p. 323-332, 2008. <https://doi.org/10.1177/0741932507312012>
- MUNN, Zachary et al. Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, London, v. 18, n. 1, 143, 2018. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- NAG, Sonali. Re-thinking support: the hidden school-to-work challenges for individuals with special needs. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Dordrecht, v. 11, n. 2, p. 125-137, 2011. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9203-6>
- NEVES, Mateus de Carvalho Reis; GONÇALVES, Marcos Falcão; LIMA, João Eustáquio de. Mundos distintos e realidades semelhantes: empregabilidade dos jovens no Nordeste e Sudeste brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 335-356, 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982015000000019>
- NOTA, Laura; SORESI, Salvatore; FERRARI, Lea. 'Premier principe: je crois en moi...parce que c'est aussi dans mon intérêt': une formation pour renforcer les

sentiments d'efficacité. *OSP: L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Paris, v. 37, n. 1, p. 113-134, 2008. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1628>

OLIVEIRA, Íris M.; TAVEIRA, Maria do Céu; PORFELI, Erik J. Career preparedness and school achievement of Portuguese children: longitudinal trend articulations. *Frontiers in Psychology*, Pully, v. 8, p. 618, 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00618>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Panorama Laboral 2021: América Latina y el Caribe*. Lima: OIT, 2021. Disponível em: [https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS\\_836196/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_836196/lang--es/index.htm). Acesso em: set. 2023.

PERRY, Justin C. et al. The academic self-efficacy of urban youth: a mixed-methods study of a school-to-work program. *Journal of Career Development*, Columbia, v. 34, n. 2, p. 103-126, 2007. <https://doi.org/10.1177/0894845307307470>

PINQUART, Martin; JUANG, Linda P.; SILBEREISEN, Rainer K. Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 63, n. 3, p. 329-346, 2003. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00031-3)

PLAKHOTNIK, Maria S.; KRYLOVA, Anastasiia V.; MASLIKOVA, Anna D. Does participation in case competitions improve career decision-making self-efficacy of university students? *Education + Training*, Leeds, v. 62, n. 6, p. 659-675, 2020. <https://doi.org/10.1108/et-01-2020-0021>

RENN, Robert W. et al. School-to-work transition: mentor career support and student career planning, job search intentions, and self-defeating job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 85, n. 3, p. 422-432, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.004>

SAKS, Alan M.; ZIKIC, Jelena; KOEN, Jessie. Job search self-efficacy: reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 86, p. 104-114, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.007>

SANTAELLA, Lucia. *Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus, 2021.

SAVICKAS, Mark L. et al. Life designing: a paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 75, n. 3, p. 239-250, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

- STRAUSER, David R.; WALDROP, Drenna G.; JENKINS, William M. Application of self-efficacy theory to the transition from school to work. *Journal of Vocational Rehabilitation*, Amsterdam, v. 11, n. 2, p. 125-132, 1998. <https://doi.org/10.3233/jvr-1998-11204>
- STEINER, Rebekka S.; HIRSCHI, Andreas; WANG, Mo. Predictors of a protean career orientation and vocational training enrollment in the post-school transition. *Journal of Vocational Behavior*, New York, v. 112, p. 216-228, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.03.002>
- TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira et al. Escalas de desenvolvimento de carreira de universitários: construção, características psicométricas e modelo das respostas adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Brasília, DF, v. 19, n. 3, p. 703-712, 2019. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16557>
- TOLENTINO, Laramie R.; SIBUNRUANG, Hataya; GARCIA, Patrick Raymund James M. The role of self-monitoring and academic effort in students' career adaptability and job search self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 27, n. 4, p. 726-740, 2018. <https://doi.org/10.1177/1069072718816715>
- TOMLINSON, Michael. *Education, work and identity: themes and perspectives*. London: Bloomsbury, 2013.
- TRICCO, Andrea C. et al. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, Philadelphia, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- VAN DER HEIJDEN, Beatrice I. J. M. et al. The importance of horizontal-fit of university student jobs for future job quality. *Career Development International*, Leeds, v. 24, n. 3, p. 239-256, 2019. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2018-0330>
- VENTURI, Gustavo; TORINI, Danilo. *Transições da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2014.
- VIEIRA, D. *Perspectiva sócio-cognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da autoeficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade do Porto, Porto, 2008.
- VIEIRA, D.; SOARES, A. M.; POLYDORO, S. A. J. Escala de auto-eficácia na transição para mundo do trabalho (AETT): um estudo de validação para a realidade

brasileira. In: MACHADO, C. et al. (Orgs.). *Actas do XI Congresso de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios, 2006. p. 293- 299.

VIEIRA, Diana Aguiar; CAIRES, Susana; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 29-36, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100005&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 27 fev. 2022.

VIEIRA, Diana Aguiar; THEOTONIO, Maria. Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 31-39, 2018. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>

VONDRACEK, Fred W.; SKORIKOV, Vladimir B. Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, Malden, v. 45, n. 4, p. 322-340, 1997. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00537.x>

WOODS, Lee L.; SYLVESTER, Lorraine; MARTIN, James E. Student-directed transition planning: increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, Thousand Oaks, v. 33, n. 2, p. 106-114, 2010. <https://doi.org/10.1177/0885728810368056>

YUEN, Mantak et al. Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Dordrecht, v. 5, n. 1, p. 57-73, 2005. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2126-3>

## 4 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

### 4.1 Justificativas e objetivos

As novas tecnologias têm modificado intensamente o comportamento humano em todos os aspectos sociais desde o final do século passado, com maior capilaridade

neste início de século XXI. Assim, surgiram novas formas de trabalho altamente competitivas em todo mundo. Dos trabalhadores são requeridas competências e habilidades que vão além do conhecimento técnico, exigindo comportamentos e atitudes que favoreçam suas ações mais adaptativas e inovadoras. Com isso, o ingresso no mundo do trabalho tornou-se um desafio ainda maior para jovens que estão começando suas carreiras e ainda não possuem experiência prática e nem formação teórica específica.

No que se refere aos estudos com jovens, Aguilera (2013) destaca o reduzido volume de pesquisas em torno da aprendizagem profissional. Recentemente Aguilera (2023) reafirma que poucas investigações são voltadas a esta temática e com este público, universo deste estudo. Sobre a autoeficácia para a transição escola-trabalho, após a realização de uma análise prévia da literatura existente, para fins deste estudo, evidencia-se que as crenças de autoeficácia são construtos relevantes para o desenvolvimento de jovens, beneficiam o desempenho profissional e podem influenciar diretamente na trajetória de vida. O empoderamento do jovem para construção de sua própria história reflete diretamente na sua vida, nas relações familiares e comunitárias e na economia do país, contribuindo para melhores perspectivas no bem-estar de si e de toda nação. Assim, são formuladas as perguntas de pesquisa a seguir. Há relação entre as competências socioemocionais, crenças de autoeficácia e adaptabilidade de carreira em jovens aprendizes? Qual a capacidade preditora ou mediadora entre as variáveis? A Adaptabilidade de carreira é mediadora entre as competências socioemocionais e as crenças de autoeficácia?

Diante do exposto, este estudo foi delineado com o objetivo central de investigar as interações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na escola-trabalho em jovens aprendizes. Os objetivos específicos são: (a) explorar as relações entre as competências socioemocionais, a adaptabilidade de carreira e as crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho, buscando identificar possíveis correlações entre esses construtos; e (b) verificar a capacidade preditiva das competências socioemocionais sobre as crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho, considerando a mediação da adaptabilidade de carreira

Acreditando-se que este é um tema relevante para área científica, espera-se com este estudo contribuir para o avanço na produção do conhecimento ao mensurar e analisar a relação entre as variáveis socioemocionais e variáveis de carreira, em uma



amostra de participantes de um Programa Aprendizagem com a finalidade de sistematizar informação de uma população diversa da universitária, mais comum em estudos de carreira. Espera-se ainda obter indicadores que possam fornecer pistas tanto para futuras pesquisas como práticas em intervenções com a população alvo.

## 5 MÉTODO

### 5.1 Universo do Estudo

A pesquisa foi desenvolvida com jovens aprendizes que realizavam capacitação profissional no CIEE de Ribeirão Preto, uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem, realiza também inclusão de pessoas com deficiência e programas de estágios, possibilitando aos adolescentes e jovens formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho. A associação, fundada em 1964 e atua em todo território nacional. Como resultados de suas ações, já encaminhou mais de 16 milhões de estudantes do ensino médio, técnico e superior para oportunidades de estágio e aprendizagem em empresas privadas e órgãos públicos. Também tem parceria com mais de 15 mil instituições de ensino médio, técnico, superior e educação especial, além de oferecer diversos programas de capacitação para jovens gratuitamente, como mostra o site da organização (<https://portal.ciee.org.br>). Cumpre destacar que a Coordenação Nacional do CIEE autorizou a coleta de dados por meio dos CIEEs do Estado de São Paulo e das regiões Norte, Nordeste (exceto Pernambuco) e Centro Oeste (APÊNDICE A). As demais regiões (sul e outros estados da região sudeste) e o estado de Pernambuco funcionam independentes do CIEE nacional e não fazem parte do escopo do convênio firmado com a FFCLRP, razão pela qual o universo de busca de voluntários para participação na pesquisa do projeto maior é constituído pelas regiões mencionadas e o Estado de São Paulo, que possui quatro

regionais. Este estudo foi realizado com aprendizes do CIEE de Ribeirão Preto. Considerando que a amostra inclui aprendizes com idade abaixo a 18 anos e foi preciso o termo de consentimento dos pais ou responsáveis foi definida a coleta de dados na cidade sede da pesquisadora, que trabalha no CIEE, o que favoreceu o contato com a população alvo e respectivos pais ou responsáveis.

## 5.2 Participantes

A amostra foi constituída por jovens participantes do Programa Aprendizagem do CIEE, com idade entre 14 e 24 anos, sendo 39,4% do sexo masculino (n=199), 60,6% do sexo feminino (n=306) e com tempo médio no programa de 8,3 meses. Todos são contratados por empresas parceiras da aprendizagem e realizam capacitação teórica semanalmente no CIEE de Ribeirão Preto. Devido a pandemia de Covid-19 que assola o mundo, no Brasil passou a ter grande circulação do vírus a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, as aulas deixaram de ocorrer presencialmente e passaram a ser remotas via plataforma Google Meets e salas virtuais no Facebook, sendo necessário mudar o roteiro previsto para coleta de dados. O convite para participação voluntária foi feito através dos instrutores de aprendizagem que possuem grupos com as salas via plataforma WhatsApp e convites verbais durante as aulas. Cuidados éticos foram tomados e apresentados na subseção coleta de dados. A meta mínima de participantes foi calculada com base nas análises estatísticas a realizar: Análise Fatorial Confirmatória (AFC), análises de correlação e regressão, assim como análises diferenciais através de ANOVAS/ MANOVAS. A AFC aplicada às escalas exige por norma, um  $N \geq 200$  para a testagem do modelo teórico de medida (Myers, Ahn & Jin, 2011). Contudo, é necessário atender também à dimensão da escala (com impacto no número de parâmetros livres a calcular). A maior escala utilizada foi o SENNA 2.0, com 54 itens. Contudo, a análise fatorial desta escala foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna, o qual disponibilizou os fatores da escala já constituídos. A segunda maior escala utilizada no estudo sobre a qual foi realizada a AFC foi a Escala de Autoeficácia para a Transição Escola - Trabalho, com 28 itens. Aplicando a regra de 1:10 (1 item: 10 participantes) (Bentler & Chou, 1987), a meta considerada foi  $\geq 280$ . Calcula-se que o N indicado seria amplamente suficiente para a realização dos demais testes estatísticos (ANOVAS/ MANOVAS, regressões, correlações), considerando um nível de

significância de 0,05 e uma potência mínima de 0,80, de acordo com cálculos efetuados no software Gpower (e.g. MANOVA, considerando efeito médio de 0,06 e um número de 6 grupos, tendo em conta a possível necessidade de testar efeitos cruzados, o número mínimo de participantes foi de 162; a regressão, com o número de sete preditores - total de fatores que compõem as variáveis preditoras- exigindo um mínimo de 44 participantes; a realização de correlações entre as variáveis necessitará de um número mínimo de 67 participantes). Desta forma, para a realização das análises estatísticas pretendidas, e atendendo ao maior N exigido para a AFC, estabelecendo-se, a priori, a mínima de 200 e meta ideal de 540 participantes. O “N” alcançado foi de 505 participantes, considerado apropriado para a realização das análises.

### **5.3 Instrumentos de Medida**

#### **5.3.1 Questionário de Identificação dos aprendizes**

Construído para fins deste estudo, contém os seguintes itens: sexo, idade, escolaridade, com quem reside, nível de escolaridade do pai e da mãe, qual tipo de ensino médio estuda ou cursou (instituição pública ou privada), jornada de trabalho, área de aprendizagem, há quanto tempo é aprendiz, se já teve alguma experiência de trabalho antes e por quanto tempo, se deseja continuar os estudos, em qual tipo de curso e porque começou a procurar trabalho.

#### **5.3.2 Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais – SENNA 2.0**

É um instrumento de medida das competências socioemocionais brasileiro criado pelos pesquisadores vinculados ao Instituto Ayrton Senna (IAS) e desenvolvido pelos pesquisadores (Primi et al., 2021) para utilização na área educacional em larga escala, cujo principal objetivo foi de cooperar com a criação de políticas públicas para a educação. Após realizar revisão da literatura no contexto internacional e nacional, a equipe de pesquisa mencionada, utilizou como base oito escalas consistentes que atendiam aos requisitos estipulados pelo grupo e usados com frequência em crianças e adolescentes para medir habilidades socioemocionais, foram elas: Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1979); Pontos fortes e Questionário de dificuldades-SDQ (Goodman, 1997); *Big Five Inventory*-BFI (John, Donahue, & Kentle, 1991);

Auto-eficácia Questionário para Crianças (Muris, 2001); Cinco grandes para crianças BFC (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003); Core Self Evaluations-CORE (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003); Escala de Grit (Duckworth & Quinn, 2009) e o NowickStrickland Locus of Control Scale (Nowicki & Strickland, 1973). Após a realização de diversos estudos, com os referidos instrumentos, foi feita aplicação em 3.023 alunos do ensino fundamental e escolas secundárias no Rio de Janeiro, na primeira versão do instrumento, o SENNA 1.0. Por meio de seis dimensões, a escala de medida demonstrou fortes paralelos com os cinco domínios da personalidade que promovem o aprendizado, conhecido como *Big Five* ou cinco grandes fatores, segundo Primi et al. (2021) são eles: (a) Conscienciosidade, relata características como perseverança, eficiência e eficácia; (b) Neuroticismo, evidência emoções negativas como raiva, frustração, ansiedade e tristeza; (c) Extroversão, acrescenta habilidades como simpatia, sociabilidade, autoconfiança, entusiasmo, bem como autoeficácia e Auto-avaliação do núcleo; (d) Amabilidade, mostra habilidades como tolerância, modéstia, simpatia, ser simpático e pró-social atuante; (e) Abertura à experiência, inclui habilidades como criatividade e curiosidade, interesses artísticos e não convencionais e fantasia; e (f) Locus de Controle Externo (ELC), aborda a baixa autoestima e valência negativa, refletindo o deixar de ter controle sobre sua vida e executar ações. Foi realizado por Primi et al. (2016) um novo estudo de replicação com o SENNA 1.0 em uma população maior que 24 mil alunos do Rio de Janeiro. Os resultados dos estudos psicométricos apresentaram características adequadas e uma estrutura fatorial consistente.

Outro estudo visando analisar as propriedades psicométricas dos escores no construto da segunda versão do instrumento SENNA 2,0 e testar sua validação foi desenvolvido por Valdívia (2016). Foi utilizada a Escala Reduzida de Cinco Grandes Fatores de Personalidade (ER5FP) aliada ao instrumento SENNA. Participaram 634 estudantes do ensino médio de oito escolas localizadas no Distrito Federal. Três versões foram testadas, sendo: (a) um modelo de cinco fatores e 52 itens; (b) um modelo de 6 fatores e 83 itens; e (c) um modelo de seis fatores e 65 itens. As análises ocorreram por meio de Análise Fatorial Confirmatória e Modelagem por Equações Estruturais Exploratórias. Os resultados estatísticos apresentaram a versão com cinco fatores e 52 itens como possuidora de melhores índices de ajustamento psicométrico.

De acordo com Primi et al. (2021), a consistência interna dos coeficientes de cada competência com amostras acima de 18 anos foi alta, abertura ao novo 0.91, autogestão 0.94, engajamento com outros 0.86, amabilidade 0.86 e resiliência emocional 0.90. Outra estimativa de confiabilidade apresentou resultados muito bons por meio do teste-reteste ( $r \geq 0,85$ ). A avaliação é realizada individualmente, porém os resultados são gerados pelo sistema do IAS, classificando os resultados individuais nos níveis "a desenvolver", "emergente", "capaz" e "muito capaz".

O instrumento passou a ter uma nova atualização com a versão 2.0 de 2018, utilizada neste estudo (ANEXO A), com as facetas em cada dimensão e com itens que tratam da identidade e da autoeficácia. O SENNA 2,0 é organizado em cinco dimensões e 17 facetas com conceitos mais específicos. São eles: Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência Emocional, Abertura ao novo (Primi et al., 2021). O uso já foi autorizado pelo Instituto Ayrton Senna (APÊNDICE C) e o grupo de pesquisa recebeu apoio técnico de membros da equipe do IAS e autorização para uso do instrumento.

### **5.3.3 Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)**

Produto derivado dos trabalhos do *International Career Adaptability Project* a Career Adapt-abilities Scale (CAAS), a escala foi desenvolvida por Savickas e Porfeli (2012). Em português é denominada Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC), e é baseada na Teoria da Construção de Carreira de Savickas (2005), que subsidia o paradigma Life Design. Organiza-se em quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança. A versão original foi testada em diversos países com adolescentes e trabalhadores adultos com 44 itens de medida. Foram realizadas análises confirmatórias com os resultados internacionais e elaborada uma versão final com 24 itens, sendo seis em cada dimensão. Segundo Savickas & Porfeli (2012), os dados apresentaram resultados satisfatórios, mesmo que levemente abaixo do esperado, os índices de consistência interna também foram adequados: 0,83 (preocupação), 0,74 (controle), 0,79 (curiosidade) e 0,85 (confiança). O instrumento foi adaptado para o contexto português-europeu e depois para o português-brasileiro na versão internacional de 24 itens (Duarte et al., 2012; Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães, & Duarte,

2012). A Tabela 2 apresenta a distribuição dos itens de acordo com as dimensões utilizadas na Escala de Adaptabilidade de Carreira.

**Tabela 2**

*Distribuição dos itens da Escala de Adaptabilidade de Carreira em função das dimensões*

| Fator       | Item                    |
|-------------|-------------------------|
| Preocupação | 1, 2, 3, 4, 5, e 6      |
| Controle    | 7, 8, 9, 10, 11 e 12    |
| Curiosidade | 13, 14, 15, 16, 17 e 18 |
| Confiança   | 19, 20, 21, 22, 23 e 24 |

Fonte: Martins, 2019

Audibert e Teixeira (2015) realizaram um estudo, com uma amostra de 990 universitários, a fim de verificar as qualidades psicométricas da versão brasileira. Os resultados das análises fatoriais confirmatórias apresentaram evidências satisfatórias para o uso em pesquisas e intervenções, com evidências muito próximas às utilizadas no contexto internacional. A versão brasileira, utilizada neste estudo, encontra-se no Anexo B.

#### **5.3.4 Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, versão brasileira (AETT-BR)**

Trata-se de um instrumento criado por Vieira e Coimbra (2005), em Portugal, construído com a finalidade de medir as crenças dos estudantes na sua capacidade em organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho (Pelissoni, 2007). A autoeficácia na transição para o trabalho é determinada pela crença em suas próprias capacidades para planejar e executar ações de procura por emprego e adaptação ao trabalho (Soares et al., 2006). A versão utilizada neste estudo (ANEXO C) é uma adaptação para versão brasileira elaborada por Soares, Polydoro e Vieira (2006) e validado por Soares, Polydoro e Vieira (2006b) e Vieira, Maia & Coimbra (2007). Apesar do instrumento ter sido criado com a população de universitários a utilização em jovens aprendizes se justifica por também tratar-se de um público formado por estudantes em contexto de início da vida laboral, pela relevância do

constructo medido “autoeficácia na transição da escola-trabalho” e pelas características psicométricas consistentes.

O inventário tem como referências a teoria sociocognitiva de Bandura (1986) e o Modelo Sócio-Cognitivo do Desenvolvimento Vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1994). O estudo de Vieira, Maia & Coimbra (2007) aborda a construção do inventário por meio de dois estudos piloto, aplicados em um grupo pequeno de universitários para encontrar pistas que pudessem definir as dimensões essenciais e a linguagem dos participantes. O primeiro (n=22) abarcou expectativas e vivências com três entrevistas em grupo semiestruturadas com gravação de imagem e voz, análises de conteúdo pela metodologia sugerida por Krueger (1998) e o *software* QSR NUD\*IST 6. O segundo estudo (n=33) abordou as tarefas de enfrentamento e os desafios percebidos em suas vivências perante o momento de transição por meio de um questionário estruturado com perguntas abertas. Após análise e levando em conta as teorias de sustentação do estudo, foi criado um inventário inicial com 88 itens que foram analisados por especialistas e modificados com opções de resposta tipo *Likert* (de 10 para 6 pontos) e diminuição de 3 itens ao total. Após a fase inicial, foi feita uma pesquisa maior com 629 universitários dos anos finais, analisado pelo método de extração em fatores principais (*principal axis factoring*). O resultado foi de um instrumento baseado em 28 itens que explicam 56% da variância, com um *alpha* de Cronbach de 0,96. Vieira, Maia & Coimbra (2007) realizaram uma análise fatorial confirmatória para validação da escala de autoeficácia na transição para o trabalho (AETT), por meio de um estudo com 246 estudantes finalistas em uma universidade de Portugal. Os resultados psicométricos se mostraram bastante satisfatórios.

As correlações entre a indicadores de autoeficácia generalizada, utilizadas como base no estudo de Vieira, Maia & Coimbra (2007) e as subescalas autoeficácia na adaptação ao trabalho, autoeficácia na regulação emocional e autoeficácia na procura de emprego obtiveram 0,52 ( $p < 0,001$ ), 0,52 ( $p < 0,001$ ) e 0,29 ( $p < 0,001$ ). Portanto, a correlação entre a autoeficácia generalizada e o resultado total na AETT teve como resultado 0,57 ( $p < 0,001$ ). Desta maneira, é constatado que há uma correlação positiva entre a autoeficácia generalizada e a autoeficácia na transição para o trabalho. Vieira, Maia e Coimbra (2007) realizaram uma análise fatorial confirmatória para validação da escala de autoeficácia na transição para o trabalho (AETT), por meio de um estudo com

246 estudantes finalistas em uma universidade de Portugal. Os resultados psicométricos se mostraram bastante satisfatórios.

A versão da AETT-BR utilizada neste estudo é constituída por 28 itens, que se agrupam em três dimensões, sendo elas a) autoeficácia na adaptação ao trabalho, com 14 itens e  $\alpha = 0,91$ ; b) autoeficácia na regulação emocional, com 8 itens e  $\alpha = 0,93$ ; e c) autoeficácia na procura de emprego, com 6 itens e  $\alpha = 0,85$  (Fleming, 2015). Apresentados na Tabela 3, este instrumento se utiliza de uma escala do tipo Likert de 6 pontos, em que 1 é “nada confiante” e 6 é “totalmente confiante”, de forma que quanto maior a concordância nos itens, maior o nível de autoeficácia apresentado.

### **Tabela 3**

*Distribuição dos itens da Escala de Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho em função das dimensões*

| Fator                                 | Item   |
|---------------------------------------|--|
| Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho | 25, 24, 19, 14, 10, 4, 21 8, 5, 7, 12, 2, 26, e 27 |
| Autoeficácia na Regulação Emocional   | 17, 28, 16, 15, 11, 13, 20 e 22                    |
| Autoeficácia na Procura por Emprego   | 23, 18, 1, 6, 3 e 9                                |

Fonte: Martins, 2019

## **5.4 Cuidados Éticos e Procedimentos para a Coleta de dados**

Este estudo se insere em um projeto maior intitulado *Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários*, cuja coleta de dados foi feita por meio de quatro subprojetos. A FFCLRP estabeleceu um convênio com o CIEE com a finalidade de efetivar a parceria para a realização de atividades conjuntas e o desenvolvimento de pesquisas. A realização das pesquisas no CIEE foi autorizada pela instituição, conforme o APÊNDICE A. Assim, o projeto maior reúne dados sobre a caracterização das competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira no conjunto das subamostras de quatro pesquisas de mestrado, três com universitários e já concluídas. O grupo de pesquisa CarreiraLab tem a permissão para uso do instrumento SENNA 2.0 (APÊNDICE C). Além disso, conta com a assessoria de especialistas do



IAS para análise e tratamento de dados. Essa parceria existe desde 2014 e possibilitou o desenvolvimento de outras investigações. Os subprojetos, que compõem o projeto maior, além das competências socioemocionais e de carreira focalizam outros construtos, todos relacionados à carreira, em diferentes grupos amostrais do CIEE, como ponto de partida, diferenciando-se assim uns dos outros em termos de perguntas de pesquisa e, ao mesmo tempo, complementando um conjunto de informações que possibilitem análises mais abrangentes.

O projeto maior, do qual este estudo toma parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) (CAAE 15273119.0.0000.5407) (APÊNDICE D). Para a realização deste estudo foram tomados os cuidados éticos estabelecidos nas Resoluções 466/12 e 510/16, do Ministério da Saúde, respeitando os princípios da autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade. Aos participantes foi assegurado o respeito de seus direitos. Todos os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e seus procedimentos, podendo escolher entre participar ou não do estudo.

O grupo composto pelas pesquisadoras do projeto maior desenvolveu durante o segundo semestre de 2019 um e-book, “Desenvolvendo minha carreira” (APÊNDICE E), com informações teóricas e dicas práticas sobre o desenvolvimento de carreira disponibilizada na plataforma para os participantes das pesquisas ao final do preenchimento. Considera-se essa iniciativa, inédita e ética, como uma forma de agradecimento aos participantes. Foi uma sugestão da equipe institucional. O e-book também foi disponibilizado no site da Feira USP de profissões em 2020 e tornou-se de domínio público.

Os dados foram coletados por meio da Plataforma do Instituto Ayrton Senna (IAS). A estratégia de coleta de dados *on-line* apresenta vantagens na contemporaneidade (Faleiros et al., 2016; Wachelke et al, 2014; Benfield & Szlemko, 2006), sobretudo em tempos de pandemia. Inicialmente foi realizado um treinamento durante quatro horas com um representante do IAS para apresentar como o banco de dados da plataforma é alimentado e orientações sobre a planilha do Excel com as perguntas que serão utilizadas na pesquisa. Após finalização do sistema, foi solicitado à pesquisadora que realizasse alguns testes na plataforma, todos concluídos com sucesso. O CIEE foi informado que a plataforma estava pronta e apta para receber os dados. A seguir, deu-se início à divulgação da pesquisa com o convite aos aprendizes

Como apresentado anteriormente, a coleta de dados foi afetada pela pandemia de Covid-19, pois os aprendizes precisaram deixar as salas de aula físicas e passaram a cumprir as atividades de maneira remota (*online*), portanto, não foi possível utilizar o laboratório de informática da instituição CIEE como previsto e nem ter contato direto com os jovens. Foi realizada uma reunião entre a pesquisadora e a líder técnica do setor de aprendizagem da instituição para apresentar as características da pesquisa e elaborar a melhor estratégia na coleta de dados. Observou-se que a maior dificuldade seria receber a autorização por escrito dos pais para participação na pesquisa dos aprendizes com idade abaixo de 18 anos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE versão para os pais (APÊNDICE F). Já que se trata de um público em desvantagem socioeconômica, muitos poderiam não ter impressora para impressão do documento ou afastados da empresa temporariamente (os fiscais do trabalho pediram inicialmente que todos os aprendizes com idade abaixo de 18 anos fossem afastados das atividades práticas como medida de proteção à saúde). Outras empresas também aderiram à suspensão de contrato de trabalho, liberada pelo Governo Federal, como medida de apoio às empresas durante a pandemia. Estando cientes de uma possível baixa adesão do público abaixo de 18 anos na pesquisa, acatou-se a sugestão da líder técnica do CIEE realizar o convite aos aprendizes durante as aulas virtuais e por meio dos grupos WhatsApp, ambos por meio dos instrutores de aprendizagem. Definiu-se que os participantes com idade abaixo de 18 anos deveriam imprimir o TCLE – Versão dos pais, e em caso de anuência, enviar assinado pelo responsável legal para a pesquisadora por e-mail ou WhatsApp; neste caso, os aprendizes também receberam as instruções contidas no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos aprendizes (APÊNDICE G). Aprendizes com idade igual ou acima de 18 anos receberam as instruções contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE H) no início da pesquisa na plataforma do IAS.

Dando prosseguimento, foi realizada uma apresentação dos objetivos e procedimentos da coleta de dados para os instrutores de aprendizagem, que, por sua vez, realizaram a primeira divulgação em sala de aula e enviaram mensagens nos grupos de WhatsApp com o convite (APÊNDICE K). Na primeira chamada, registraram-se 31 respostas finalizadas pelo grupo de participantes com menos de 18 anos e 302 do grupo com 18 anos ou mais, portanto foi necessário realizar uma nova chamada (APÊNDICE L), que teve como resultado um acréscimo de 33 participantes com idade abaixo de 18

anos, e 37 com ou mais de 18 anos. Como muitos aprendizes relataram que tinham dificuldades para acessar um computador de casa ou imprimir o termo de consentimento dos pais, foi enviado um e-mail para os gestores das empresas em que eles realizam a prática apresentando a pesquisa e pedindo que fossem liberados para responder à pesquisa (APÊNDICE M) durante o horário de trabalho e autorizar a impressão do termo de consentimento dos pais: como resultado, ao final a amostra está constituída de 122 participantes com idade inferior a 18 anos e 383 com 18 anos ou mais, somando 505.

### **5.5 Procedimentos de análise dos dados**

Após o encerramento da coleta de dados realizada por meio da Plataforma do Instituto Ayrton Senna (IAS), foi realizada uma reunião com o representante do IAS que validou a coleta de dados e disponibilizou uma planilha em Excel com todas as respostas dadas aos instrumentos e questionários preparados para esta pesquisa. O IAS realizou a análise dos dados referentes ao SENNA 2.0 com correlações TRI dos escores, politômica (escala tipo Likert), utilizando o modelo de créditos parciais, baseado no esquema de pontuações individuais para as cinco dimensões, de acordo com os seguintes parâmetros de resposta: a desenvolver, emergente, capaz e muito capaz. Após a análise do SENNA 2.0, os dados foram transferidos, juntamente com os dados dos demais instrumentos, para outra planilha de Excel, na qual também foram inseridos o questionário de identificação dos aprendizes e os dados sociodemográficos, para serem codificados através do *IBM Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25 (Chicago, Illinois, EUA). Após a inserção dos dados no programa, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias com recurso ao software SPSS-AMOS, versão 22. Seguidamente, no SPSS (versão 25) foram realizados testes de confiabilidade às escalas utilizadas, análises descritivas, correlações entre as dimensões das variáveis do estudo (competências socioemocionais, autoeficácia na transição escola-trabalho e adaptabilidade de carreira). De forma a testar um modelo de trajetórias preditivo da adaptabilidade de carreira tendo como variáveis independentes as competências socioemocionais e como variáveis mediadoras as dimensões da autoeficácia na transição escola-trabalho, foi novamente utilizado o software SPSS-AMOS (versão 22). Foram ainda realizadas análises comparativas das variáveis anteriormente mencionadas em

função das seguintes variáveis sociodemográficas: sexo, natureza da instituição de ensino médio e pretensão de continuidade nos estudos, por meio da realização de MANOVAS e/ou ANOVAS. Os resultados são apresentados, a seguir, em dois artigos submetidos.

## **6 RESULTADOS**

### **6.1 Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade e autoeficácia na transição escola-trabalho (Artigo 2)**

Apresenta-se a versão do manuscrito elaborado com os dados da pesquisa e submetido a uma revista de circulação internacional com as normas de acordo com as exigidas pela revista com espaçamento simples. A autoria deste estudo é de Fabíola Aparecida Molina Costa, Lucy Leal Melo-Silva, José Egídio Barbosa Oliveira e João Paulo Araújo Lessa.

#### **Relaciones entre competencias socioemocionales, adaptabilidad y autoeficacia en la transición escuela-trabajo**

#### **Relationships between socio-emotional skills, adaptability and self-efficacy in the school-work transition**

#### **Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade e autoeficácia na transição escola-trabalho <sup>5</sup>**

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio era investigar las posibles correlaciones entre las competencias socioemocionales, la adaptabilidad profesional y la autoeficacia en la transición escuela-trabajo. La muestra consistió en 505 jóvenes aprendices de entre 14 y 24 años, 39,4% hombres (n=199), 60,6% mujeres (n=306), que participaban en un programa de aprendizaje. Se utilizaron cuatro instrumentos en línea: la Herramienta de Evaluación de Habilidades Socioemocionales (SENNA 2.0), la Escala de Adaptabilidad Profesional (CAT), la Escala de Autoeficacia para la Transición Escuela-Trabajo (AETT-BR), el Cuestionario de Identificación y los Criterios de Clasificación Económica de Brasil. Los datos fueron organizados con el software estadístico SPSS, versión 25. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios, análisis de fiabilidad, análisis descriptivos y correlaciones r de Pearson. Los resultados indican correlaciones significativas entre todas las variables, excepto para las competencias socioemocionales,

---

<sup>5</sup> OBS.: Se aprovado, inserir fonte de financiamento.

la amabilidad y el compromiso con los demás. Los resultados del AETT-BR y el CAT muestran una relación entre la *confianza* y la *adaptación*.

### **Abstract**

The aim of this study was to investigate possible correlations between socio-emotional competencies, career adaptability and self-efficacy in the school-work transition. The sample consisted of 505 young apprentices aged between 14 and 24, 39.4% male (n=199), 60.6% female (n=306), participating in an apprenticeship program. Four online instruments were used: the Socio-Emotional Skills Assessment Tool (SENNA 2.0), the Career Adaptability Scale (CAT), the Self-Efficacy Scale for the School-Work Transition (AETT-BR), the Identification Questionnaire and the Brazil Economic Classification Criterion. The data was organized in the SPSS statistical program, version 25. Confirmatory factor analysis, reliability analysis, descriptive analysis and Pearson's  $r$  correlations were carried out. The results indicate significant correlations between all the variables, except for socio-emotional competencies, kindness and engagement with others. The results of the AETT-BR and CAT show a relationship between *trust* and *adaptation*.

### **6.1.1 Resumo**

O objetivo deste estudo foi investigar possíveis correlações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho. A amostra foi composta por 505 jovens aprendizes com idades entre 14 e 24 anos, sendo 39,4% do sexo masculino (n=199), 60,6% do sexo feminino (n=306), participantes de um programa de aprendizagem. Foram utilizados quatro instrumentos aplicados online: Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNA 2.0), Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC), Escala de Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho (AETBR), Questionário de Identificação e Critério de Classificação Econômica Brasil. Os dados foram organizados no programa estatístico SPSS, versão 25. Foram realizadas análises fatoriais confirmatórias, de confiabilidade, descritivas e correlações  $r$  de Pearson. Os resultados indicam correlações importantes entre todas as variáveis, exceto entre as competências socioemocionais, amabilidade e engajamento com os outros. Os resultados da AETT-BR e da EAC mostram relação entre *confiança* e *adaptação*.

**Palavras-chave:** competências socioemocionais; adaptabilidade de carreira; autoeficácia; transição escola-trabalho; aprendizes

### **6.1.2 Introdução**

A contemporaneidade é caracterizada por mudanças constantes no mundo do trabalho, especialmente na era digital, resultando em transformações significativas na vida das pessoas, na entrada no mercado de trabalho e no desenvolvimento de carreiras. As configurações de trabalho evoluíram desde uma jornada estável nas empresas até novas formas de emprego, como carreiras multifacetadas, empreendedorismo forçado, terceirização e contratações por projetos, enfatizando a responsabilidade individual na gestão de carreira. O Relatório do Banco Mundial (2018) destaca os novos desafios na vida profissional, neste século, que requerem habilidades cognitivas, técnicas e

socioemocionais, independentemente da idade. Isso implica que ter um diploma, ou uma certificação, não é garantia de sucesso no mercado de trabalho, tornando essencial que os jovens desenvolvam diversas habilidades por meio de programas educacionais e de capacitação profissional.

No contexto brasileiro, é crucial focalizar o desenvolvimento humano e profissional de jovens no início de carreira, muitos dos quais enfrentam desafios devido à defasagem educacional decorrente da qualidade insuficiente das escolas, principalmente entre os jovens socioeconomicamente desfavorecidos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) revelam que cerca de 18% dos jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, refletindo desigualdades educacionais e socioeconômicas. Em um cenário caracterizado por mudanças rápidas, os jovens enfrentam desafios específicos na transição da escola para o mercado de trabalho.

Klitzke et al. (2023) realizaram um estudo para avaliar como o programa Aprendiz Legal impacta a entrada e permanência no mercado de trabalho formal no Brasil. Os resultados indicam que os participantes têm uma probabilidade estimada de 68% de ingressar no mercado formal, representando um aumento notável de 20 pontos percentuais em relação a outros programas. Além disso, pessoas com deficiência têm maiores chances de se integrar no mercado formal de trabalho em comparação com aquelas sem deficiência. Quando se trata da permanência no emprego, os egressos da aprendizagem têm uma vantagem de aproximadamente 10 pontos percentuais em relação a outros grupos nos anos de 2015 e 2016. Diante disso, analisar as inferências das carreiras dos jovens traz relevância social, econômica e acadêmica, além do seu potencial impacto positivo na orientação profissional, no desenvolvimento de políticas educacionais e em programas de capacitação voltados para jovens aprendizes. A política ativa da aprendizagem na criação de empregos dignos para os jovens, mesmo em situações especiais, reflete seu compromisso com a mobilização internacional em prol desse objetivo, conforme destacado por Axmann (2018).

A primeira variável deste estudo refere-se às competências socioemocionais, que tratam da capacidade de tomar decisões conscientes, lidar com desafios, e regular emoções de forma apropriada (Abed, 2016; Melo-Silva et al., 2023). Elas são consideradas cruciais para a vida pessoal e profissional, e encontram na taxonomia do modelo dos Cinco Grandes Fatores (Soto & John, 2017) a denominação de macrocompetências, como *Autogestão*, *Engajamento com os outros*, *Abertura ao novo*, *Resiliência emocional* e *Amabilidade* (Primi et al., 2021). Essas competências são adquiridas e desenvolvidas por meio de experiências ao longo da vida e são essenciais para enfrentar transições e desafios no mundo do trabalho, contribuindo para a empregabilidade e qualidade no trabalho dos jovens (OECD, 2015; Primi et al., 2021). As competências socioemocionais estão sendo incluídas nas políticas públicas educativas. Há consenso na legislação educacional recente e há discordâncias, como apontam Ciervo & Silva (2019). Os referidos autores criticam a centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. Para os referidos autores a inclusão das competências socioemocionais atenderem à demanda do neoliberalismo e do capitalismo. Neste estudo, as competências socioemocionais são entendidas como potencial humano e estão associadas a habilidades que representam o resultado da utilização desses recursos, gerando um determinado desempenho derivado de treinamento em atividades específicas (Melo-Silva et al., 2023). Sem perder a visão crítica e política, focaliza-se o desenvolvimento pleno do ser humano no contexto da educação integral, da preparação para a vida e carreira, como define a legislação brasileira.

A segunda variável se refere à adaptabilidade de carreira, (AC) ou *adapt-ability*, um conceito psicossocial que explora como as pessoas gerenciam suas escolhas profissionais, fazem transições e superam desafios no ambiente de trabalho (Carvalho et al., 2017; Ladeira et al., 2019; Rudolph et al., 2017; Savickas, 2005). Esse construto inclui quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança, que medem a capacidade de refletir sobre a carreira, agir de forma proativa, explorar novas oportunidades e acreditar nas próprias habilidades (Gamboa et al., 2014; Savickas et al., 2009). A AC é uma característica individual maleável que pode mudar ao longo do tempo e devido a fatores individuais e contextuais, tornando-se especialmente relevante em um mundo de trabalho em constante transformação. (Savickas & Porfeli, 2012; Kim et al., 2020). Assim, a adaptabilidade de carreira é fundamental para enfrentar obstáculos na busca de emprego e na inserção profissional, influenciando a confiança dos jovens nesses processos (Gamboa et al., 2014).

A terceira variável trata da autoeficácia na transição escola-trabalho (AETT). Ela é baseada na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (2008) e refere-se à crença individual na capacidade de planejar e realizar ações relacionadas à busca de emprego e adaptação ao trabalho. Segundo Betz (2004), um jovem confiante em suas habilidades para buscar emprego é mais propenso a agir, pois a autoconfiança está ligada à disposição de experimentar comportamentos. Por outro lado, a falta de confiança pode levar ao evitamento de ações e à tendência de desistir diante de dificuldades, o que prejudica o processo de procura de emprego. Baixas crenças de autoeficácia podem resultar em um diálogo interno negativo e ansiedade, afetando a concentração e prejudicando o desempenho. Em resumo, a autoconfiança é crucial na busca de emprego, enquanto a falta dela pode se tornar uma profecia auto-realizada. A autoeficácia é influenciada por fatores como experiências passadas, suporte social e feedback positivo (Betz, 2004; Lent et al., 1994; Vieira, 2008). A AETT desempenha um papel crucial na forma como os jovens enfrentam a transição da escola para o mercado de trabalho, afetando sua confiança e otimismo durante esse processo.

Estudos com universitários ressaltam a importância da autoeficácia na transição escola-trabalho (Barros, 2018; Kim et al., 2015; Martins, 2019). Assim como, o estudo de Tolentino et al. (2019) demonstrou que a autoeficácia é considerada crucial para a adaptabilidade de carreira e a busca por emprego, correlacionando-se positivamente com o desempenho. No contexto brasileiro, alguns estudos, também com universitários, mostram que a autoeficácia profissional e traços de personalidade influenciam o planejamento de carreira (Ourique & Teixeira, 2012) e estão correlacionados com a adaptabilidade de carreira (Bardagi & Albanaes, 2015; Monteiro et al., 2019). Ainda, Vieira e Theotônio (2018) mostram a relação entre autoeficácia na transição e sucesso profissional. Sobre a relação entre autoeficácia na formação superior e a procrastinação acadêmica, os achados de Fior (2022) mostram que as mulheres e estudantes mais velhos apresentam níveis superiores na autoeficácia para a formação, enquanto os homens e os estudantes mais jovens apresentam resultados mais elevados na procrastinação. Gomes et al. (2019), em uma investigação com finalistas do ensino superior, no contexto português, mostrou que a autoeficácia na transição para o trabalho e a empregabilidade percebida predizem as intenções e comportamentos de procura de emprego. Predominam estudos com universitários. Gamboa et. al (2018) faz uma comparação de estudantes universitários e estudantes do mesmo contexto, porém também trabalhadores a respeito de adaptabilidade, empregabilidade percebida e autoeficácia com scores maiores para os estudantes-trabalhadores. Com estudantes do ensino médio, a investigação de Ambiel et al. (2018) mostrou correlações significativas entre autoeficácia para escolha profissional e adaptabilidade de carreira. Em uma

investigação com trabalhadores, os achados de Salvador e Ambiel (2019) mostram que os participantes com crenças de autoeficácia ocupacional mais elevadas mostram níveis mais altos em todas as dimensões da adaptabilidade de carreira.

Assim, observa-se lacuna na literatura em relação à população de jovens aprendizes, tornando relevante esta investigação. Alguns estudos com aprendizes, no contexto da aprendizagem profissional, focalizam relações entre as variáveis centrais deste estudo. Oliveira & Godoy (2015) buscaram identificar os fatores de risco e proteção e estratégias de enfrentamento, visando analisar o processo de resiliência em aprendizes. Os resultados mostram índices médios de resiliência, falta de tempo na conciliação estudo-trabalho e as figuras fraternas negativas como os principais fatores de risco. No estudo conduzido por Souza (2019), que envolveu jovens participantes de um programa de aprendizagem, foram identificados resultados positivos na correlação entre competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira. A pesquisa conduzida por Oliveira (2023) evidenciou que, após a implementação de um programa de intervenção voltado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o grupo de aprendizes obteve pontuações mais elevadas nas competências socioemocionais relacionadas à abertura, em comparação com o grupo de estudantes de nível técnico.

Sobre os estudos que tratam das competências socioemocionais, a revisão da literatura de dos Santos et al. (2018), mostra que a maior parte das investigações foram realizadas com amostras de crianças. Sobre os estudos que tratam da adaptabilidade de carreira, a revisão da literatura de Coradini et al. (2022) mostra predomínio de publicações de procedência dos Estados Unidos da América, versando sobre temas como desenvolvimento da carreira e empregabilidade, principalmente na área de Psicologia. Além disso, a revisão da literatura de Barbosa e Melo-Silva (2023) voltada para a caracterização de programas de intervenção com foco na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional revela uma notável diversidade de programas. De forma encorajadora, 24 desses programas demonstraram efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e em outras variáveis críticas para o bem-estar e crescimento do indivíduo.

Assim, este estudo visa contribuir com a produção do conhecimento ao investigar as relações entre as três variáveis: competências socioemocionais (com jovens); adaptabilidade de carreira (no contexto brasileiro); e autoeficácia na transição escola-trabalho (com uma amostra composta por jovens participantes do Programa Jovem Aprendiz). A hipótese é de que há relação entre as três variáveis: competências socioemocionais, adaptabilidade e autoeficácia na transição escola-trabalho. O que pode contribuir com pistas para a prática, destinadas a adolescentes e jovens adultos, considerando a importância dos três construtos como base para favorecer o desenvolvimento de projetos de vida e para a construção da carreira.

### **6.1.3 Método**

Este estudo é uma parte integrante de um projeto maior e do mestrado da primeira autora, orientado pela segunda autora. Ele foi realizado por meio de um levantamento de dados, utilizando uma abordagem transversal e de natureza quantitativa. Para coletar as informações necessárias, foi utilizado o método de pesquisa tipo survey, que consiste na realização de perguntas diretas aos indivíduos investigados (Cozby, 2003). Os resultados foram submetidos a análises estatísticas que possibilitaram a quantificação e a generalização dos achados.

### **6.1.4 Participantes**



Os participantes deste estudo foram selecionados por meio de uma amostra não probabilística e de conveniência, considerando critérios como disponibilidade e facilidade de acesso aos mesmos, conforme destacado por Hair et al. (2005). A amostra foi constituída por jovens participantes de um Programa Aprendizagem de uma Empresa-Escola, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os participantes têm entre 14 e 24 anos de idade, sendo 39,4% do sexo masculino (n=199), 60,6% do sexo feminino (n=306) e com tempo médio no programa de 8,3 meses.

### 6.1.5 Instrumentos

*Questionário de Identificação dos aprendizes.* Este instrumento foi construído para fins deste estudo. Ele contém os seguintes itens: sexo, idade, escolaridade, com quem reside, nível de escolaridade do pai e da mãe, qual tipo de ensino médio estuda ou cursou (instituição pública ou privada), jornada de trabalho, área de aprendizagem, há quanto tempo é aprendiz, se já teve alguma experiência de trabalho antes e por quanto tempo, se deseja continuar os estudos, em qual tipo de curso e porque começou a procurar trabalho.

*Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais – SENNA 2.0* (Primi et al., 2021). É um instrumento de medida das competências socioemocionais brasileiro criado pelos pesquisadores vinculados ao Instituto Ayrton Senna (IAS) e desenvolvido por Primi et al. (2021) para utilização na área educacional em larga escala. O principal objetivo da equipe é cooperar com a criação de políticas públicas para a educação. O SENNA 2.0 é organizado em cinco macrodimensões, apresentadas anteriormente, e 17 facetas ou competências. A versão completa contém 162 itens. Neste estudo foi utilizada a versão reduzida, com 54 itens, considerada mais apropriada devido ao uso de mais instrumentos avaliativos. De acordo com Primi et al. (2021), a consistência interna dos coeficientes de cada competência com amostras acima de 18 anos foi alta, abertura ao novo 0.91, autogestão 0.94, engajamento com outros 0.86, amabilidade 0.86 e resiliência emocional 0.90. Outra estimativa de confiabilidade apresentou resultados muito bons por meio do teste-reteste ( $r \geq 0,85$ ). A avaliação é realizada individualmente, porém os resultados são gerados pelo sistema do IAS, classificando os resultados individuais nos níveis "a desenvolver", "emergente", "capaz" e "muito capaz". O grupo de pesquisa recebeu apoio técnico de membros da equipe do IAS e autorização para uso do instrumento.

*Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC)* (Teixeira et al., 2012). A *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) foi desenvolvida por Savickas & Porfeli (2012). A escala é organizada em quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança, com base na Teoria da Construção de Carreira de Savickas (2005), que subsidia o paradigma Life Design. A versão original foi testada em diversos países com adolescentes e trabalhadores adultos com 44 itens de medida. Foram realizadas análises confirmatórias com os resultados internacionais e elaborada uma versão final com 24 itens, sendo seis em cada dimensão. Os resultados obtidos para os coeficientes de consistência interna do alfa de Cronbach foram de 0,94 para a escala total, 0,88 para a subescala de preocupação, 0,83 para a subescala de controle, 0,88 para a subescala de curiosidade e 0,89 para a subescala de confiança, de acordo com o estudo de Audibert e Teixeira (2015). Esses valores se aproximam dos melhores resultados encontrados em amostras de outros países, conforme indicado por Savickas e Porfeli (2012). O instrumento foi adaptado para o contexto português-brasileiro na versão internacional de 24 itens (Teixeira et al., 2012).

*Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, versão brasileira (AETT-BR)* (Soares et al., 2006). O referido instrumento tem a finalidade de mensurar as crenças dos estudantes na sua capacidade em organizar e executar ações de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho. A versão da AETT-BR utilizada neste estudo é constituída por 28 itens, que se agrupam em três dimensões, sendo elas a) autoeficácia na adaptação ao trabalho, com 14 itens e  $\alpha = 0,91$ ; b) autoeficácia na regulação emocional, com 8 itens e  $\alpha = 0,93$ ; e c) autoeficácia na procura de emprego, com 6 itens e  $\alpha = 0,85$  (Fleming, 2015). Este instrumento se utiliza de uma escala do tipo Likert de 6 pontos, em que 1 é “nada confiante” e 6 é “totalmente confiante”, de forma que quanto maior a concordância nos itens, maior o nível de autoeficácia apresentado.

### **6.1.6 Procedimento de Coleta de Dados**

O projeto maior foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sede. Os instrumentos de avaliação, incluindo o questionário, foram preparados e incorporados na plataforma *Google Forms*. No caso de participantes com idade inferior a 18 anos, os pais manifestaram a anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais e os filhos por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os participantes com idade igual ou superior a 18 anos se manifestaram na parte introdutória do questionário. É importante destacar que todos os dados foram coletados durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2, com as medidas de isolamento social em vigor.

### **6.1.7 Procedimento de Análise de Dados**

Após a coleta de dados, o formulário contendo as respostas do SENNA 2.0 foi enviado à equipe do Instituto Ayrton Senna. A equipe então aplicou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para correlacionar os escores do instrumento politômico (escala tipo Likert: a desenvolver, emergente, capaz e muito capaz) utilizando o modelo de créditos parciais e classificações individuais para cada uma das dimensões da escala. Uma vez concluída a análise do SENNA 2.0, os dados foram transferidos, juntamente com os dos outros instrumentos e informações sociodemográficas, para uma planilha do Excel e codificados para uso no software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 25 (Chicago, Illinois, EUA). Em seguida, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias com utilização do software IBM-SPSS-Amos© (versão 22) e avaliações de confiabilidade das escalas utilizadas. Além disso, foram realizadas análises de correlações, usando o teste  $r$  de Pearson, entre as dimensões das variáveis do estudo. O coeficiente  $r$  pode apresentar valores que vão de -1 a 1, de forma que o sinal indica a direção, e o valor, o grau desta relação. Os valores utilizados para interpretação neste estudo seguem a recomendação de Hair et al. (2005), em que  $r = 0,10$  até  $0,30$  é considerado fraco;  $r = 0,40$  até  $0,6$ , moderado;  $r = 0,60$  até  $0,80$ , forte;  $0,80$  até  $1$ , muito forte ou correlação perfeita.

### **6.1.8 Resultados**

Com a finalidade de confirmar a estrutura fatorial dos instrumentos, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias (AFC) para as escalas de Adaptabilidade de Carreira (EAC) e Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT-BR). Os índices de confiabilidade foram mensurados pelo alfa de Cronbach e foram obtidos os seguintes

valores para as dimensões da EAC, a saber: 0,884 para *Preocupação*; 0,836 para *Controle*; 0,892 para *Curiosidade*; e 0,884 para *Confiança*. Para as subescalas da AETT-BR, os seguintes alfas de Cronbach foram obtidos, a saber, 0,954 para *Autoeficácia para a Adaptação ao Trabalho*; 0,927 para *Autoeficácia para a Regulação Emocional*; e 0,857 *Autoeficácia para a Procura de Emprego*. A Tabela 1 mostra os índices de ajustes para as duas escalas.

**Tabela 1**

*Índices de ajustes para as escalas de Adaptabilidade de carreira e Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho*

| Instrumento | GFI   | CFI   | RMSEA | $\chi^2/\text{gl}$ |
|-------------|-------|-------|-------|--------------------|
| EAC         | 0,903 | 0,964 | 0,057 | 2,619              |
| AETT-BR     | 0,870 | 0,939 | 0,062 | 2,967              |

*Nota.* EAC: Escala de Adaptabilidade de Carreira; AETT-BR: Escala de autoeficácia de transição escola-trabalho, versão brasileira

A análise da relação existente entre as macrocompetências das Competências Socioemocionais (CSE), dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira (AC) e subescalas da Escala de Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho (AETT-BR) foi feita por meio da correlação de Pearson ( $r$ ), como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2**

*Correlações entre as macrocompetências do SENNA 2.0 com as variáveis das escalas de Adaptabilidade de carreira e Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho*

|                      | Amabilidade | Autogestã<br>o | Engajamento | Resiliênci<br>a<br>emocional | Abertura |
|----------------------|-------------|----------------|-------------|------------------------------|----------|
| EAC_Preocupação      | 0,102*      | 0,389***       | 0,247***    | 0,250***                     | 0,137**  |
| EAC_Controle         | 0,123**     | 0,421***       | 0,288***    | 0,299***                     | 0,179*** |
| EAC_Curiosidade      | 0,150***    | 0,434***       | 0,289***    | 0,328***                     | 0,223*** |
| EAC_Confiança        | 0,128**     | 0,449***       | 0,235***    | 0,280***                     | 0,184*** |
| AETT_Adapt_trab      | 0,205***    | 0,474***       | 0,289***    | 0,275***                     | 0,250*** |
| AETT_Regul_Emocional | 0,122**     | 0,399***       | 0,287***    | 0,291***                     | 0,196*** |
| AETT_Procura_Emprego | 0,159***    | 0,287***       | 0,216***    | 0,177***                     | 0,151*** |

*Notas.* EAC\_Preocupação = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação; EAC\_Controle = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controle; EAC\_Curiosidade = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade; EAC\_Confiança = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança; AETT\_Adapt\_trab = Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Adaptação ao trabalho; AETT\_Regul\_emocional = Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Regulação Emocional; AETT\_Procura\_Emprego = Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Procura de Emprego; \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Como se verifica na Tabela 2, observaram-se correlações positivas entre as macrocompetências do SENNA 2.0, as competências de adaptabilidade de carreira e as dimensões de autoeficácia para a transição para o trabalho. De maneira mais específica, a macrocompetência *Autogestão* apresentou graus de correlação considerados moderados com todas as quatro dimensões da EAC e com as dimensões de *Regulação*

*Emocional e Adaptação ao Trabalho* da AETT-BR, isto é valor de  $r$  entre 0,30 e 0,60. Por sua vez, a macrocompetência *Resiliência Emocional* mostrou valores de correlação moderados com as dimensões *Controle* e *Curiosidade* da EAC.

O estudo avaliou ainda as correlações entre as dimensões da EAC e as dimensões da AETT-BR. Os resultados podem ser vistos na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Correlações entre as variáveis das escalas de Adaptabilidade de carreira e Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho*

|                      | EAC_<br>Preocupação | EAC_Control<br>e | EAC_Curiosidad<br>e | EAC_Confianças |
|----------------------|---------------------|------------------|---------------------|----------------|
| AETT_adapt_trab      | 0,574***            | 0,654***         | 0,671***            | 0,684***       |
| AETT_Regul_Emocional | 0,514***            | 0,600***         | 0,602***            | 0,604***       |
| AETT_Procura_Emprego | 0,438***            | 0,499***         | 0,500***            | 0,483***       |

*Notas.* EAC\_Preocupação = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação; EAC\_Control = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controle; EAC\_Curiosidade = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade; EAC\_Confianças = Escala de Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança; AETT\_Adapt\_trab = Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Adaptação ao trabalho; AETT\_Regul\_emocional = Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Regulação Emocional; AETT\_Procura\_Emprego = Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, Procura de Emprego; \*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$ .

Como se observa na Tabela 3, todas as correlações entre as dimensões da EAC e da AETT-BR se mostraram estatisticamente significativas. Todas as correlações são positivas e de intensidade moderada (0.4 – 0.6) ou forte (0.6 – 0.8).

### 6.1.9 Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar as relações entre as Competências Socioemocionais (CSE), chamadas de macrocompetências, com as dimensões para a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC) e das subescalas de Autoeficácia para Transição Escola e Trabalho (AETT-BR). As hipóteses deste estudo basearam-se nas premissas de que correlações significativas e positivas entre as variáveis CSE, EAC e AETT-BR fossem observadas. Os resultados obtidos confirmaram essa expectativa, demonstrando a existência dessa relação e alinhando-se com a literatura existente, ainda que sinalizada com o uso de diferentes instrumentos e populações, em diversas perspectivas e evidenciando a relação em uma mostra de aprendizes.

Neste sentido, os resultados deste estudo estão de acordo com o estudo de Ourique e Teixeira (2012), que observaram uma correlação estatisticamente significativa entre as dimensões *Neuroticismo*, *Extroversão* e *Realização* com a *Autoeficácia para planejamento e decisão de carreira*. Os resultados apresentados na Tabela 1 também mostraram uma correlação significativa com as subescalas de Autoeficácia para Transição Escola-Trabalho (AETT-BR; Soares et al., 2006), ressaltando que a macrocompetência *Resiliência emocional* está no polo positivo do traço, enquanto a dimensão *Neuroticismo* está no polo negativo. Isso explica a diferença na direção da correlação entre os dois estudos. Estudos de Remor et al. (2022)

realizados com universitários apresentam o *otimismo* e a *autoeficácia* como precedentes da empregabilidade na transição escola-trabalho.

Ainda, o estudo de Bardagi e Albanaes (2015) com estudantes universitários apontaram que a dimensão *Neuroticismo* correlacionou-se negativamente com o escore total da Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC; Teixeira et al., 2012) e com as dimensões de *Confiança* e *Controle*. Resultado semelhante foi observado nos achados deste estudo, em que a macrocompetência *Resiliência emocional* se correlacionou de forma significativa e de direção positiva com as todas as dimensões da EAC. Estes resultados corroboram as evidências a respeito das Competências Socioemocionais (CSE), em especial a *Resiliência emocional*, enquanto um possível bom indicador para a Autoeficácia na transição e a Adaptabilidade de carreira.

No tocante às relações entre Autoeficácia na transição e a Adaptabilidade de carreira, diferentes estudos apresentaram resultados semelhantes ao apresentado neste estudo, na Tabela 3. Pode-se observar em Ambiel et al. (2018) que os resultados sobre as associações entre *Autoeficácia para escolha profissional* e a *Adaptabilidade de carreira*, em que todas as correlações encontradas foram estatisticamente significativas. Especificamente, foram observadas associações positivas entre a *autoavaliação* e a *adaptabilidade*. Monteiro et al. (2019) investigaram as correlações entre adaptabilidade de carreira e empregabilidade durante a transição universidade-trabalho, com os resultados apontando uma correlação significativa e de direção positiva entre elas. Resultado semelhante é visto em Vieira e Theotonio (2018), em que a dimensão *Confiança* apresentou correlação estatisticamente significativa e de direção positiva com todas as subescalas da AETT-BR. Kim et al. (2015) realizaram uma investigação com o objetivo de examinar a relação entre pensamentos disfuncionais de carreira e Autoeficácia na tomada de decisões de carreira durante a transição da escola para o trabalho. Os resultados destacaram que as crenças de Autoeficácia desempenham um papel crucial na transição da escola para o trabalho, indicando que os pensamentos disfuncionais podem ser reduzidos por meio de experiências de aprendizado e planejamento de carreira.

Por fim, os estudos de Gamboa et. al (2018), abordam os constructos de adaptabilidade, empregabilidade percebida e autoeficácia como fundamentais no desenvolvimento de carreiras, especialmente para estudantes universitários prestes a entrar no mercado de trabalho. A pesquisa dos autores referenciados realizou uma comparação dos estudantes universitários com trabalhadores-estudantes universitários em relação a adaptabilidade de carreira, empregabilidade percebida e autoeficácia na transição para o trabalho. Os resultados mostraram que os trabalhadores-estudantes obtiveram resultados mais favoráveis em todas as variáveis analisadas.

#### **6.1.10 Conclusões**

Para lidar com um mundo complexo, é essencial que se promova o aprimoramento de competências socioemocionais, visando a adquirir maior desenvoltura no trato com indivíduos, relacionamento interpessoal, enfrentamento das adversidades e exploração do cotidiano. O desenvolvimento dessas competências não apenas proporciona uma melhor capacidade de lidar com frustrações e estresse, mas também contribui para a regulação das emoções e para a disposição em explorar novas experiências e vivências.

Dentro do contexto dos participantes de um programa de aprendizagem profissional, denominados jovens aprendizes, surgem diversas oportunidades e perspectivas significativas para se desenvolverem, adquirirem novos conhecimentos

teóricos durante a capacitação e práticos em suas vivências nas empresas, assim podem assumir de forma mais consistente o protagonismo em suas escolhas profissionais, para além das habilidades cognitivas. Tais oportunidades podem ser exploradas tanto durante as aulas nas entidades capacitadoras, por meio de abordagens dinâmicas nas aulas e conteúdo teórico, como também em atividades complementares.

A pesquisa possui limitações quanto ao tamanho da amostra, que ainda é pequena em relação ao número de aprendizes no Brasil. Embora seja um número adequado para as análises realizadas, uma amostra maior poderia ter gerado resultados mais sólidos, fortalecendo ou enfraquecendo as correlações identificadas. Outro fator importante reside na aplicação dos instrumentos terem sido em uma única cidade do interior do estado brasileiro de São Paulo que apresenta um público específico de uma região metropolitana caracterizada pela área de serviços e comércio.

Ainda, é necessário destacar que o estudo foi conduzido em um momento de grande preocupação e incertezas devido ao início da pandemia do coronavírus (COVID-19), o que pode ser considerado outra limitação, no qual gestores e aprendizes estavam ainda configurando as novas maneiras de atuar segundo os protocolos sanitários e demissões em massa por todo país. Por fim, o estudo foi realizado por meio de um corte transversal, no qual jovens estavam em início de contrato enquanto outros na fase final.

Não obstante, a presente investigação contribui para o avanço do campo da orientação profissional e do desenvolvimento de carreira no contexto brasileiro. Como desdobramento para a prática recomenda-se que as estratégias de intervenção abordem de forma integrada competências socioemocionais, de adaptabilidade de carreira e de autoeficácia para a transição para o mundo do trabalho, como forma de preparar os indivíduos para enfrentarem os desafios decorrentes de um mundo em constante transformação. Para os próximos estudos, sugere-se utilizar o delineamento longitudinal, a fim de comparar as médias em diferentes momentos, desde o ingresso até o fim do treinamento. Isto possibilitaria uma compreensão mais fidedigna acerca do desenvolvimento desses construtos ao longo do tempo, a saber competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola trabalho, e estimar o impacto do programa Jovens Aprendizizes na formação de cidadãos e trabalhadores mais saudáveis para a sociedade.

### 6.1.11 Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-6954201600010002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6954201600010002)
- Ambiel, R. A. M., Moreira, T. C., Oliveira, D. A., Pereira, E. C., & Hernandez, D. N. (2018). Self-efficacy, Adaptability and Intention of Searching for Vocational Guidance in Adolescents. *Paidéia*, 28, e2840. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2840>
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-3390201500010009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3390201500010009&lng=pt&tlng=pt)

- Axmann, M. (2018). Aprendizaje de calidad: Una perspectiva práctica para América Latina y el Caribe. *Organización Internacional del Trabajo* [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/AprendizajedeCalidad\\_web.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/AprendizajedeCalidad_web.pdf)
- Banco Mundial. (2018). *Competências e empregos: uma agenda para juventude*. <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Barbosa, D. & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 17(2). <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.34379>
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35-44. [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492015000100004&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492015000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Barros, A. (2018). Crenças de Carreira na Transição do Ensino Superior para o Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 133-142. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p133>
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Carvalho, L. F., Moreira, T. C., & Ambiel, R. A. M. (2017). Relações entre adaptabilidade de carreira e traços patológicos da personalidade em trabalhadores brasileiros. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 17(3), 159-164. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.3.12931>
- Ciervo, T. J. R., & Silva, R. R. D. D. (2019). A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. *Revista e-Curriculum*, 17(2), 382-401.
- Coradini, J. F., Lopes, L. F. D., Fabricio, A., Lima, M. P. & Krüger, C. (2022). Adaptabilidade de carreira: produção científica dos últimos 10 anos. RGO - *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó, 15(1), 43-257. <https://doi.org/10.22277/rgo.v15i1.5606>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas: São Paulo.
- Fior, C. A., Sampaio, R. K. N., Reis, C. A. do C., & Polydoro, S. A. J. (2022). Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: Um

estudo correlacional. *Psico*, 53(1), e38943.  
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.38943>

- Fleming, S. C. R. (2015). *Envolvimento Acadêmico e autoeficácia na transição para o trabalho: um estudo com universitários concluintes*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21266>
- Gamboa, V., Paixão, O. & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2) 133-156.
- Gamboa, V., Paixão, O., Gomes, J., Silva, A., & Bento, P. (2018). Empregabilidade percebida, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: Diferenças entre estudantes e trabalhadores estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 65-82.
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Intenções de Procura de Emprego no Ensino Superior: Empregabilidade Percebida e Autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 85-94. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-3390201900020008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3390201900020008&lng=pt&tlng=pt)
- Hair, J. F., Jr., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores (PNAD)*. Rio de Janeiro, RJ: Autor.
- Kim, H. J., Kim, S. Y., Duffy, R. D., Nguyen, N. P. e Wang, D. (2020). Uma comparação transcultural da psicologia da teoria de trabalho entre estudantes universitários americanos e coreanos. *Journal of Counselling Psychology*, 67(5), 568–579. <https://doi.org/10.1037/cou0000408>
- Kim, B., Lee, B.H., Ha, G., Lee, H.K., Lee, S.M. (2015). Examining Longitudinal Relationships Between Dysfunctional Career Thoughts and Career Decision Making Self-Efficacy in School-to-Work Transition. *Journal of Career Development*, 42(6), 511-523. <https://doi.org/10.1177/0894845315578903>
- Klitzke, M., Soares, R., Mendes, T., & Santos, F. (2023). Inclusão produtiva de jovens: Avaliação de egressos do aprendiz legal. *Revista Brasileira de Avaliação*, 12(2), e120823. <https://doi.org/10.4322/rbaval202312008>
- Ladeira, M. R. M., Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. do C. (2019). Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas. *Psico-USF*, 24(3), 583-595.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviors*, 45, 79-122.



- Martins, I., I. R. C. (2019). *Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira em finalistas do ensino superior*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-20112019-214750/pt-br.p>.
- Melo-Silva, L. L., Barbosa, M. de M. F., Santos, A. E., Leal, M. de S. (2023). Desenvolvimento Socioemocional: impactos na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. In M. A. Ribeiro, F. Aguilera, & P. A. Zanoto. (Orgs). *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: Implicações para a construção de carreira*. Editora Pedro & João. <https://doi.org/10.51795/9786526504512>
- Monteiro, S., Taveira, M. C., & Almeida, L. (2019). Career adaptability and university-to-work transition: Effects on graduates' employment status. *Education + Training*, 61(9), 1187-1199. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0206>
- Oliveira, A. W. de. (2023). Capacitação em competências socioemocionais para adolescentes em início de carreira laboral. [Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas]. Repositório Institucional PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16769>
- Oliveira, A. L. de, & Godoy, M. M. da C. (2015). O processo de resiliência do jovem aprendiz e as estratégias de conciliação estudo-trabalho. *Boletim de Psicologia*, 65(143), 175-191. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-5943201500020006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-5943201500020006&lng=pt&tlng=pt).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social - o poder das competências socioemocionais*. Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana.
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000200015>
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2021). *SENNA: Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills: Technical Manual*. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna. <https://psyarxiv.com/byvpr/>
- Remor, G. R., Oliveira, M. F. de, & Oliveira, T. F. (2022). Otimismo, autoeficácia e percepção de empregabilidade em universitários na transição para o trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 23(2), 139-150. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0203>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. doi: 10.1016/j.jvb.2016.09.002

- Salvador, A. P. V., & Ambiel, R. A. M. (2019). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia ocupacional: relações com variáveis de carreira. *Avaliação Psicológica*, 18(3), 256-263. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1803.16853.05>.
- Santos, M. V. dos, Silva, T. F. da, Spadari, G. F., & Nakano, T. de C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Soares, A. M., Polydoro, S. A. S., & Vieira, D. (2006). *Escala Auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT): validação para realidade brasileira* [Apresentação de paper]. XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Universidade do Minho, Portugal.
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of personality and social psychology*, 113(1), 117-143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>.
- Souza, A. C. Z. (2019). *Competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira: uma comparação entre aprendizes e não aprendizes* [Dissertação de Mestrado]. Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/109527065970239.pdf>.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. de O. & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Tolentino, L. R., Sibunruang, H., & Garcia, P. R. J. M. (2019). The Role of Self-Monitoring and Academic Effort in Students' Career Adaptability and Job Search Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 27(4) 726-740.
- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objetivos no sucesso de uma transição vocacional*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto]. [https://sigarra.up.pt/fpceup/en/teses.tese?p\\_aluno\\_id=99515&p\\_processo=16800](https://sigarra.up.pt/fpceup/en/teses.tese?p_aluno_id=99515&p_processo=16800).

Vieira, A. D. & Theotônio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>.

## **6.2 O papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia (Artigo 3)**

Apresenta-se o manuscrito elaborado e submetido a uma revista de circulação nacional de acordo com as normas exigidas pelo periódico. A autoria deste estudo é de Fabíola Aparecida Molina Costa, Lucy Leal Melo-Silva, José Egídio Barbosa Oliveira e João Paulo Araújo Lessa.

### **O papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia**

#### **Adaptabilidade de carreira mediando competências socioemocionais e autoeficácia**

##### **Resumo**

Este estudo objetivou verificar a capacidade preditiva das competências socioemocionais sobre as crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho, considerando a mediação da adaptabilidade de carreira. A amostra compreendeu 505 jovens aprendizes, com idades entre 14 e 24 anos: 39,4% do sexo masculino (n=199) e 60,6% do sexo feminino (n=306). A coleta de dados foi conduzida no Google Forms, por meio dos instrumentos: Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNA 2.0), Escala de Adaptabilidade de Carreira, Escala de Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho e um Questionário de Identificação. Os dados foram processados utilizando o software estatístico SPSS-Amos©, e as análises compreenderam a aplicação de procedimentos como análises fatoriais confirmatórias, avaliação de confiabilidade, regressões e modelagem de equações estruturais. Os resultados delinearam um modelo de trajetórias sobre o papel mediador desempenhado pela adaptabilidade de carreira na relação entre as competências socioemocionais e as crenças de autoeficácia durante a transição escola-trabalho.

*Palavras-chave:* Adaptabilidade de carreira. Habilidades socioemocionais. Competências socioemocionais. Autoeficácia. Transição escola-trabalho

## **THE MEDIATING ROLE OF CAREER ADAPTABILITY BETWEEN SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AND SELF-EFFICACY BELIEFS**

### **Career adaptability mediating socio-emotional competencies and self-efficacy**

#### **Abstract**

This study aimed to verify the predictive capacity of socio-emotional competencies on self-efficacy beliefs in the school-to-work transition, considering the mediation of career adaptability. The sample comprised 505 young apprentices aged between 14 and 24: 39.4% male (n=199) and 60.6% female (n=306). Data was collected using Google Forms, using the following instruments: Socio-emotional Skills Assessment (SENNA 2.0), Career Adaptability Scale, School-Work Transition Self-Efficacy Scale and an Identification Questionnaire. The data was processed using SPSS-Amos© statistical software, and the analyses included the application of procedures such as confirmatory factor analyses, reliability assessment, regressions and structural equation modeling. The results outline a path model of the mediating role played by career adaptability in the relationship between socioemotional competencies and self-efficacy beliefs during the school-to-work transition.

*Keywords:* Career adaptability. Soft skills. Socio-emotional competencies. Self-efficacy. School-work transition

## **EL PAPEL MEDIADOR DE LA ADAPTABILIDAD PROFESIONAL ENTRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y LAS CREENCIAS DE AUTOEFICACIA**

### **Adaptabilidad profesional, mediadora entre competencias socioemocionales y autoeficacia**

#### **Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo verificar la capacidad predictiva de las competencias socioemocionales sobre las creencias de autoeficacia en la transición escuela-trabajo, considerando la mediación de la adaptabilidad de carrera. La muestra estuvo compuesta por 505 jóvenes aprendices con edades comprendidas entre 14 y 24 años: 39,4% hombres (n=199) y 60,6% mujeres (n=306). Los datos se recogieron mediante Google Forms, utilizando los siguientes instrumentos: Evaluación de Habilidades

Socioemocionales (SENNA 2.0), Escala de Adaptabilidad Profesional, Escala de Autoeficacia en la Transición Escuela-Trabajo y un Cuestionario de Identificación. Los datos se procesaron con el programa estadístico SPSS-Amos©, y los análisis incluyeron la aplicación de procedimientos como análisis factorial confirmatorio, evaluación de la fiabilidad, regresiones y modelización de ecuaciones estructurales. Los resultados esbozaron un modelo de trayectoria del papel mediador desempeñado por la adaptabilidad profesional en la relación entre las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia durante la transición escuela-trabajo.

*Palabras clave:* Adaptabilidad profesional. Habilidades sociales. Competencias socioemocionales. Competencias socioemocionales. Autoeficacia. Transición escuela-trabajo.

### **6.2.1 Introdução**

O mundo do trabalho está em constante transformação, impulsionado por avanços tecnológicos e mudanças sociais, econômicas e ambientais. O Fórum Econômico Mundial (2016) prevê que a maioria das crianças em idade pré-escolar estará envolvida em ocupações inovadoras no futuro próximo. Isso destaca a rápida mudança no cenário de trabalho, que é caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (acrônimo "Vuca" em inglês). A pandemia sanitária (COVID-19) de 2020 a 2023 exacerbou essa incerteza, tornando o mundo frágil, ansioso, não-linear e incompreensível (acrônimo "Bani" em inglês). Essas mudanças redefinem a natureza do trabalho, exigindo adaptação contínua e aprendizado ao longo da vida dos trabalhadores. Para ter sucesso na carreira, é fundamental considerar características pessoais como adaptabilidade de carreira, autoeficácia e pensamento crítico, além de fatores contextuais como apoio social e sistemas educacionais e de trabalho (Masdonati et al., 2022).

O mundo do trabalho exige habilidades diversificadas, adaptação e abertura ao novo. A vida contemporânea requer pensamento crítico, criatividade e inteligência emocional. Os jovens, especialmente os marginalizados, precisam focar na construção de suas trajetórias profissionais, em vez de buscar carreiras estáveis em uma única empresa (Blustein et al., 2019). Portanto, torna-se crucial que os jovens adquiram e aprimorem habilidades fundamentais para suas vidas e trajetórias profissionais, tais

como as competências socioemocionais. Assim, este estudo focaliza as competências socioemocionais, a adaptabilidade de carreira e a autoeficácia na transição escola-trabalho, tratadas a seguir.

*Competências socioemocionais (soft skills)*. O que são competências e habilidades? As competências são entendidas como recursos ou potencial do indivíduo, enquanto as habilidades são o resultado da utilização desses recursos, sua prática e exercício, levando a um desempenho específico que é desenvolvido através do treinamento em determinadas atividades. De maneira ampla, a competência é geralmente descrita como a capacidade de utilizar conhecimentos (incluindo conceitos e procedimentos) e habilidades (envolvendo práticas cognitivas e socioemocionais (Melo-Silva et al., 2023). Para fins deste estudo, destacam-se as competências socioemocionais, definidas por Gondim et al. (2014) como um aglomerado de comportamentos transversais compostos de saberes (conhecimento), de fazeres (prática) e de intenções (atitudes e valores). Essas competências referem-se à capacidade de mobilizar, articular e praticar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. Assim, o desenvolvimento socioemocional é entendido como um processo contínuo, abrangendo diferentes componentes: intelectual, afetivo (emocional) e social (Melo-Silva et al., 2023).

Segundo Santos e Primi (2014), às competências socioemocionais englobam aspectos maleáveis dos indivíduos, como motivação, traços de personalidade e habilidades de relacionamento, refletindo-se em comportamentos assertivos, controle emocional e estabelecimento de metas. Essas competências são cruciais em todos os contextos, incluindo o trabalho. Melo-Silva et al. (2023) destacam a importância das competências de carreira no desenvolvimento profissional. A experiência no ambiente de trabalho também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e comunicação. Persistência, resiliência, comprometimento, habilidades de aprendizagem, pensamento crítico, colaboração e autonomia são características cada vez mais valorizadas no século atual (Santos e Primi, 2014). Estudos recentes, como o de Bhati (2022), apontam que competências socioemocionais são fatores determinantes de sucesso profissional. Além de comportamentos e habilidades, os recursos psicossociais desempenham um papel importante na superação dos desafios durante a transição escola-trabalho.

*Adaptabilidade de carreira (adapt-ability)*. O construto tem sido amplamente reconhecido na literatura contemporânea como um conceito psicossocial relevante para explicar escolhas profissionais, transições de carreira e superação de dificuldades (Rudolph, et al., 2017). A adaptabilidade de carreira abrange a disposição e os recursos utilizados por uma pessoa para lidar com desafios relacionados ao desenvolvimento profissional, transições de carreira e eventos traumáticos pessoais (Savickas, 2013). Ladeira, et. al. (2019) apresentam um modelo que descreve a sequência de processos envolvidos na adaptação de carreira com base Modelo de Adaptação de Carreira, também conhecido como *Career Construction Model of Adaptation* (Hirschi, et al., 2015; Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012; Savickas, 2013). Segundo Ladeira, et al. (2019), essa sequência se inicia com a prontidão adaptativa (*adaptivity*), passando pelos recursos de adaptabilidade (*adaptability*), que resultam em respostas adaptativas (*adapting*) e culminam na adaptação (*adaptation*). Os autores destacam que esse modelo é sustentado pela prontidão adaptativa, que engloba traços psicológicos, crenças e comportamentos relacionados à carreira. Esses fatores promovem respostas adaptativas, que funcionam como recursos autorreguladores da adaptabilidade de carreira para lidar com os obstáculos. A adaptação surge a partir da interação e construção desse conjunto de fatores.

A adaptabilidade é composta por quatro dimensões fundamentais a preocupação com a carreira (*concern*), o controle (*control*), a curiosidade (*curiosity*) e a confiança (*confidence*), avaliando as estratégias e recursos adaptativos para enfrentar desafios na vida e carreira (Savickas et al., 2009). Aqueles com alta adaptabilidade demonstram preocupação com o futuro, esforço em aumentar o controle pessoal, curiosidade em explorar diferentes facetas de si mesmos e confiança em perseguir suas aspirações, sendo essenciais para o sucesso profissional. Estudos (Guan et al., 2013) mostram uma correlação positiva entre adaptabilidade de carreira e autoeficácia, indicando que pessoas com alta adaptabilidade também têm maior confiança em suas habilidades para enfrentar desafios e alcançar sucesso. Além disso, treinamentos (Green et al., 2020) podem aumentar a proatividade e os recursos de adaptabilidade de carreira, destacando a importância desses recursos para o desenvolvimento profissional e a realização de metas.

*Autoeficácia na transição para o trabalho*. Bandura (1986) foi o pioneiro na construção da teoria da autoeficácia. Com base na Teoria Social Cognitiva de Bandura

(1986), Lent et al. (1994) desenvolveram a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira (TSCC). Essa teoria se concentra nas capacidades pessoais que interagem com as complexas e mutáveis contingências ambientais, que por sua vez influenciam as escolhas e o desempenho acadêmico e profissional ao longo da trajetória da carreira.

A literatura científica oferece ampla evidência do papel crucial desempenhado pela autoeficácia nos processos e resultados da transição escola-trabalho (Duffy et al., 2015). Nesse contexto, evidências apontam que a adaptabilidade de carreira e a autoeficácia sejam consideradas como dois recursos psicossociais fundamentais durante o processo de transição da escola para o trabalho, pois visam auxiliar os indivíduos a enfrentarem os desafios, tomarem decisões assertivas e se adaptarem com sucesso ao ambiente de trabalho (Masdonati et al., 2022). Em um estudo de revisão da literatura sobre autoeficácia e transição escola-trabalho, foram identificados 47 artigos publicados no período 1997-2021, com aumento crescente no número de publicações na última década, demonstrando a relevância do tema na contemporaneidade.

#### *Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho*

Algumas pesquisas indicam associações entre as variáveis abordadas neste estudo. Um grupo de investigações, com universitários, focaliza a relação entre autoeficácia e competências de carreira. São estudos sobre: crenças de autoeficácia e adaptabilidade de carreira (Camacho, 2013; Martins, 2019); adaptabilidade de carreira e as crenças de autoeficácia na transição para o trabalho com relações a empregabilidade (Gamboa & Palma, 2015); autoeficácia profissional e traços de personalidade; crenças de autoeficácia e participação de programas de estágio (Vieira et al., 2011); adaptabilidade de carreira e a satisfação com os estudos (Ambiel et al., 2019); adaptabilidade de carreira, automonitoramento, esforço acadêmico e autoeficácia na busca de emprego (Tolentino et al., 2019). Estudos com universitários focalizam a relação entre autoeficácia e personalidade: (Ourique & Teixeira, 2012; Li et al., 2015). No contexto da aprendizagem profissional, com aprendizes, os estudos focalizam: adaptabilidade de carreira e *task performance* das competências socioemocionais (Souza, 2019); resiliência emocional para enfrentamento das adversidades (Oliveira & Godoy, 2015); autoeficácia para regulação emocional (Vieira, et al., 2007). Cabe destacar, que a maior parte dos estudos foi com estudantes universitários, investigando predominantemente crenças de autoeficácia e um ou duas variáveis de carreira. Com



aprendizes a autoeficácia foi estudada na relação com competências socioemocionais. Assim, este estudo inova com o foco em aprendizes e investigando as relações entre três variáveis.

Este estudo objetivou verificar a capacidade preditiva das competências socioemocionais sobre as crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho, considerando a mediação da adaptabilidade de carreira em jovens aprendizes. A hipótese é a de existir um modelo de trajetórias que mostre o papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho.

## **6.2.2 Método**

### **6.2.3 Universo do estudo e participantes**

A pesquisa foi conduzida com jovens aprendizes do Programa Aprendizagem Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), uma organização sem fins lucrativos que fornece capacitação profissional e estágios para jovens em todo o Brasil. A amostra incluiu 505 participantes, com idades entre 14 e 24 anos, com uma média de 8,3 meses de participação no programa. Aplicação ocorreu em cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 39,4% do sexo masculino (n=199) e 60,6% do sexo feminino (n=306). Os jovens são contratados por empresas parceiras do programa e frequentam semanalmente a capacitação teórica no CIEE ao qual estão vinculados. Devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas. Os dados foram coletados de forma ética, e o tamanho da amostra foi considerado adequado para as análises estatísticas planejadas. Foram utilizados instrumentos psicométricos apropriados para a pesquisa. O tamanho da amostra alcançado foi de 505 participantes, considerado um número adequado para a realização das análises estatísticas previstas e acima dos mínimos exigíveis (um mínimo de 74 participantes para as análises de regressão, de acordo com cálculos efetuados com o software GPower<sup>®</sup>, atendendo a um tamanho de efeito de 0.15, probabilidade de erro de 0.05, um poder de 0.95, com 9 preditores; um mínimo de 30 a 460 participantes para os modelos de equações estruturais, de acordo com os requerimentos específicos de cada modelo) (Faul et al., 2009; Wolf et al., 2013). Considerando os objetivos do estudo e as variáveis centrais,

foram escolhidos os instrumentos, descritos a seguir, em função de suas propriedades psicométricas e utilização no domínio da investigação.

#### 6.2.4 Instrumentos

*Instrumento para Avaliação de Competências Socioemocionais – SENNA 2.0.* Este é um autorrelato que mede competências socioemocionais no modelo Big Five Socioemocional, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS; Primi et al., 2021) para uso na educação em larga escala. O SENNA 2.0 possui cinco macrodimensões e 17 facetas ou competências. A versão reduzida com 54 itens foi empregada neste estudo devido à utilização de múltiplos instrumentos. Primi et al. (2021) relatam alta consistência interna das macrocompetências em amostras maiores de 18 anos: abertura ao novo 0.91, autogestão 0.94, engajamento com outros 0.86, amabilidade 0.86 e resiliência emocional 0.90. Os resultados são classificados pelo sistema do IAS em "a desenvolver", "emergente", "capaz" e "muito capaz". O grupo de pesquisa obteve apoio técnico do IAS e autorização para utilizar o instrumento.

*Instrumento Career Adapt-abilities Scale (CAAS) ou Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC).* A escala CAAS é um produto derivado do *International Career Adaptability Project* e foi desenvolvida por Savickas e Porfeli (2012). Ela é composta por quatro dimensões: preocupação, controle, curiosidade e confiança, baseadas na Teoria da Construção de Carreira de Savickas (2005), que está relacionada ao paradigma do Life Design. A versão original da escala foi testada em diferentes países com adolescentes e trabalhadores adultos, utilizando 44 itens de medida. O instrumento foi adaptado para o contexto português-europeu e, posteriormente, para o português-brasileiro na versão internacional de 24 itens (Duarte et al., 2012; Teixeira, et al., 2012). Foram realizadas análises confirmatórias com os resultados internacionais e, a partir dessas análises, foi elaborada uma versão final com 24 itens, sendo seis em cada dimensão. Segundo Savickas e Porfeli (2012), os dados obtidos apresentaram resultados satisfatórios, embora ligeiramente abaixo do esperado. Quanto à consistência interna, os coeficientes de Alfa de Cronbach obtidos foram de 0,94 na escala total, 0,88 na subescala de *preocupação*, 0,83 na subescala de *controle*, 0,88 na subescala de *curiosidade* e 0,89 na subescala de *confiança* (Audibert & Teixeira, 2015).

*Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho*, versão brasileira (AETT-BR) de Soares et al. (2006). O instrumento em questão foi desenvolvido com o propósito de avaliar a confiança dos estudantes em suas habilidades para planejar e executar a busca por emprego e se adaptar ao ambiente de trabalho. A versão da ferramenta AETT utilizada neste estudo é composta por 28 perguntas organizadas em três dimensões, a saber: a) *autoconfiança na adaptação ao ambiente de trabalho*, composta por 14 perguntas, e com um coeficiente de consistência interna ( $\alpha$ ) de 0,91; b) *autoconfiança na regulação emocional*, composta por 8 perguntas, e com um  $\alpha$  de 0,93; e c) *autoconfiança na busca por emprego*, composta por 6 perguntas, e com um  $\alpha$  de 0,85 (Fleming, 2015). Este instrumento utiliza uma escala do tipo Likert de 6 pontos, na qual 1 representa “nada confiante” e 6 “totalmente confiante”. Portanto, quanto maior a concordância nas respostas, maior é o nível de autoconfiança demonstrado pelos estudantes.

### **6.2.5 Procedimentos de coleta de dados**

Este projeto principal é parte de um projeto maior, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sede da pesquisa (NOME PRESERVADO PARA AVALIAÇÃO DO MANUSCRITO) (CAAE Nº PRESERVADO PARA AVALIAÇÃO DO MANUSCRITO). Cuidados éticos foram tomados para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com anuência dos pais de participantes com idade abaixo de 18 anos. A entrega foi feita por e-mail ou WhatsApp da pesquisadora. Este subgrupo deu anuência por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Por sua vez, os aprendizes com 18 anos ou mais receberam as instruções e deram anuência por meio da plataforma de coleta de dados, no início da pesquisa. Para a coleta contou-se com a colaboração dos gestores das empresas onde os estagiários realizam suas práticas na liberação de horário de trabalho. Os dados foram coletados entre os anos de 2020 e 2021 em três etapas, totalizando 505 participantes.

### **6.2.6 Procedimentos de análise dos dados**

Para as análises do SENNA 2.0, os dados foram repassados à equipe do Instituto Ayrton Senna (IAS), que realizou a correção do instrumento por meio do modelo de

créditos parciais da Teoria de Resposta ao Item, conforme descrito por Primi et al. (2021). Esta análise resultou em uma planilha com a classificação individual de cada respondente nos níveis "a desenvolver", "emergente", "capaz" e "muito capaz" para cada macrocompetência. Dado a essa condição, não se procedeu com as análises fatoriais confirmatórias e de confiabilidade para este instrumento. Após a análise do SENNA 2.0, os dados foram transferidos, juntamente com os dados dos demais instrumentos e informações sociodemográficas, para outra planilha do Excel e codificados para uso no IBM Software Statistical Package for the Social Sciences<sup>®</sup> (SPSS), versão 25 (Chicago, Illinois, EUA). Após essa etapa, foram conduzidas análises fatoriais confirmatórias da *Escala de Adaptabilidade de Carreira* (EAC) e da *Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho* (AETT), com utilização do *software* IBM-SPSS-Amos<sup>®</sup> (versão 22). Seguidamente foi testada a confiabilidade das dimensões das várias escalas.

Para verificar os índices de confiabilidade, utilizou-se o coeficiente alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach. O  $\alpha$  é um índice de confiabilidade usado para avaliar a consistência interna, examinando a correlação média de cada um dos itens (questões) em relação às outras questões (Cosby, 2003). Este coeficiente também pode ser definido como a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento (Streiner, 2003), no qual seus valores de referência são: aceitável - acima de 0.70; bom - acima de 0.80; e muito bom - acima de 0.90.

Como passo prévio à testagem do modelo de trajetórias, foram realizadas regressões com os seguintes objetivos: testar o poder preditivo das competências socioemocionais (variáveis independentes) sobre a adaptabilidade de carreira e a autoeficácia para a transição para o trabalho (variáveis dependentes), assim como da adaptabilidade de carreira (variável independente) sobre a autoeficácia para a transição para o trabalho (variável dependente), utilizando-se o método stepwise em todas elas. Finalmente, foi testado o modelo de trajetórias visando aferir o poder preditivo das competências socioemocionais sobre a autoeficácia para a transição para o trabalho com mediação da adaptabilidade de carreira (com recurso ao *software* IBM-SPSS-Amos<sup>®</sup>, versão 22). A adequação dos modelos fatoriais (AFC) e do modelo de trajetórias foi verificada com recurso aos seguintes índices de ajustamento:  $\chi^2/gf$  (valor esperado:  $< 3$  - Schermelleh-Engel et al., 2003); GFI (Goodness of Fit Index - valor esperado  $\geq 0.90$  - Bentler, 1990) CFI (Comparative Fit Index – valor esperado  $\geq 0.90$  - Bentler, 1990);

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – valor esperado  $\leq 0.080$  - Schermelleh-Engel et al., 2003).

### 6.2.7 Resultados

O objetivo deste estudo foi avaliar como as competências socioemocionais influenciam as crenças de autoeficácia durante a transição escola-trabalho em jovens aprendizes, considerando o papel mediador da adaptabilidade de carreira. Os resultados descritos a seguir começam pela estrutura fatorial dos instrumentos submetidos à Análise Fatorial Confirmatória (AFC), seguido dos modelos de regressão realizados e, por fim, da análise de trajetória, que utilizou os resultados das regressões para a construção do modelo.

Os indicadores de ajustes da estrutura fatorial da *Escala de Adaptabilidade de Carreira* (EAC) obtidos na primeira AFC não foram satisfatórios, em que foram:  $X^2/gl = 3.095$ ,  $GFI = .885$ ,  $CFI = .929$  e  $RMSEA = .064$ . Assim, procedeu-se uma reespecificação do modelo fatorial tendo em conta as sugestões do *software* IBM-SPSS-AMOS<sup>®</sup> e sua congruência teórica. Nesse sentido, foram introduzidas correlações entre os erros dos itens 15 e 16 do fator *curiosidade*, 19 e 20 do fator *confiança* e 23 e 24 pertencentes também ao fator *confiança*. A referida reespecificação do modelo fatorial conduziu à melhoria do ajustamento do modelo e à obtenção de bons índices de ajustamento:  $\chi^2/gl = 2.619$ ;  $GFI = 0.903$ ;  $CFI = 0.946$ ;  $RMSEA = 0.057$ . Para a *Escala de Adaptabilidade de Carreira*, os índices de  $\alpha$  de Cronbach obtidos se situam no nível bom: 0.884 para *preocupação*; 0.836 para *controle*; 0.892 para *curiosidade*; e 0.884 para *confiança*.

A escala de *Autoeficácia na Transição para o Trabalho*, na primeira AFC efetuada também não apresentou índices de ajustes da estrutura fatorial satisfatórios, sendo:  $X^2/gl = 4.700$ ,  $GFI = 0.799$ ,  $CFI = 0.882$  e  $RMSEA = 0.086$ . A fim de melhorar os índices de ajustes do modelo fatorial, procedeu-se a uma reespecificação do modelo tendo em conta as sugestões do *software* IBM-SPSS-Amos<sup>®</sup> e sua congruência teórica. Desta forma, foram introduzidas correlações entre os erros dos seguintes itens: 1 e 3, 6 e 9, do fator *autoeficácia para a procura de emprego*; 4 e 5, 8 e 10, 21 e 25, 25 e 26 da *autoeficácia para a adaptação ao trabalho*; 15 e 16, 16 e 17 da *autoeficácia para a regulação emocional*; 19 (do fator *autoeficácia para a adaptação ao trabalho*) e 20 (do

fator *autoeficácia para a regulação emocional*); 22 (do fator *autoeficácia para a regulação emocional*) e 23 (do fator *autoeficácia para a procura de emprego*). A reespecificação efetuada conduziu à melhoria do ajustamento do modelo e à obtenção de índices de ajustamento satisfatórios:  $\chi^2/gl = 2.967$ ; GFI = 0.870; CFI = 0.939; RMSEA = 0.062. Os índices de ajustes (à exceção do GFI, o qual geralmente se mostra um índice mais volátil e estreitamente associado ao  $n$  amostral) são bons e atendem aos requisitos mínimos, indicando que o índice de ajuste da escala de adaptabilidade é satisfatório para este estudo. Quanto à confiabilidade, os índices de  $\alpha$  de Cronbach obtidos para as dimensões da escala se situam entre bom e muito bom: 0.954 para *autoeficácia para a adaptação ao trabalho*; 0.927 para *autoeficácia para a regulação emocional*; e 0.857 para *autoeficácia para a procura de emprego*. Portanto, a Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho demonstra ter bons índices de confiabilidade.

#### Modelos de regressões

O primeiro modelo de regressão verificou o poder preditivo das competências socioemocionais sobre a adaptabilidade de carreira na adaptabilidade de carreira. Foi observado que o modelo explica uma quantidade significativa da variância de *preocupação* ( $R^2 = 0.177$ ,  $R^2_{ajustado} = 0.172$ ,  $F(3,501) = 35.839$ ,  $p < .000$ ), *controle* ( $R^2 = 0.220$ ,  $R^2_{ajustado} = 0.215$ ,  $F(3,501) = 47.039$ ,  $p < .000$ ), *curiosidade* ( $R^2 = 0.236$ ,  $R^2_{ajustado} = 0.232$ ,  $F(3,501) = 25.964$ ,  $p < .000$ ) e *confiança* ( $R^2 = 0.222$ ,  $R^2_{ajustado} = 0.217$ ,  $F(3,501) = 21.294$ ,  $p < .000$ ). Os preditores da variável *preocupação* são as macrocompetências *autogestão* ( $\beta = 0.435$ ,  $p < .000$ ), *engajamento com os outros* ( $\beta = 0.166$ ,  $p < .004$ ) e a *resiliência emocional* ( $\beta = 0.111$ ,  $p < .047$ ). Os preditores da variável *controle* são as macrocompetências *autogestão* ( $\beta = 0.423$ ,  $p < .000$ ), *engajamento com os outros* ( $\beta = 0.189$ ,  $p < .000$ ) e *resiliência emocional* ( $\beta = 0.146$ ,  $p < .004$ ). Os preditores da variável *curiosidade* são as macrocompetências *autogestão* ( $\beta = 0.471$ ,  $p < .000$ ), *resiliência emocional* ( $\beta = 0.201$ ,  $p < .000$ ) e *engajamento com os outros* ( $\beta = 0.196$ ,  $p < .001$ ). Os preditores da variável *confiança* são as macrocompetências *autogestão* ( $\beta = 0.508$ ,  $p < .000$ ), *resiliência emocional* ( $\beta = 0.126$ ,  $p < .017$ ) e *engajamento com os outros* ( $\beta = 0.115$ ,  $p < .034$ ).

Seguidamente, regressões múltiplas foram igualmente efetuadas para aferir o poder preditivo das competências socioemocionais e da adaptabilidade de carreira sobre a autoeficácia na transição para o trabalho. Os resultados demonstraram que o

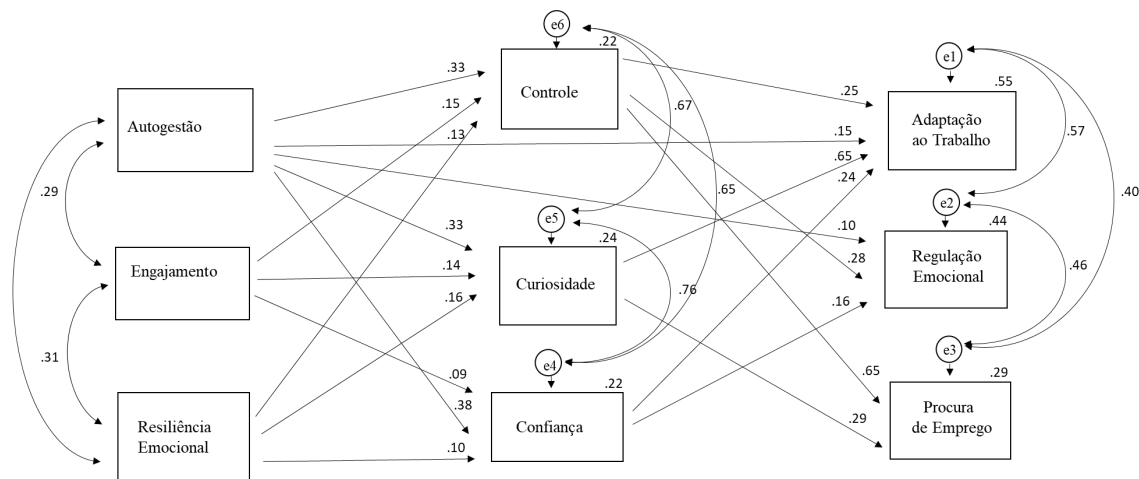
modelo explicou uma quantidade significativa da variância de *Autoeficácia para Adaptação ao trabalho* ( $R^2 = .565$ ,  $R^2_{ajustado} = .560$ ,  $F(6,497) = 107.799$ ,  $p < .000$ ), *Autoeficácia para a regulação emocional* ( $R^2 = .449$ ,  $R^2_{ajustado} = .443$ ,  $F(5,499) = 44.054$ ,  $p < .000$ ) e *Autoeficácia para a procura de emprego* ( $R^2 = .299$ ,  $R^2_{ajustado} = .293$ ,  $F(4,500) = 35.858$ ,  $p < .000$ ).

Os preditores da variável *Autoeficácia para adaptação ao trabalho* são a confiança ( $\beta = .334$ ,  $p < .000$ ), o controle ( $\beta = .288$ ,  $p < .000$ ), a autogestão ( $\beta = .203$ ,  $p < .000$ ), a curiosidade ( $\beta = .199$ ,  $p < .001$ ), a abertura ( $\beta = .108$ ,  $p < .02$ ) e a amabilidade ( $\beta = .127$ ,  $p < .03$ ). Os preditores da variável *Auto-eficácia para a regulação emocional* são a confiança ( $\beta = .290$ ,  $p < .000$ ), o controle ( $\beta = .331$ ,  $p < .01$ ), a curiosidade ( $\beta = .212$ ,  $p < .005$ ), a auto-gestão ( $\beta = .164$ ,  $p < .014$ ) e o engajamento ( $\beta = .142$ ,  $p < .017$ ). Os preditores da variável *Auto-eficácia para a procura de emprego* são a curiosidade ( $\beta = .235$ ,  $p < .005$ ), o controle ( $\beta = .325$ ,  $p < .000$ ), a amabilidade ( $\beta = .169$ ,  $p < .032$ ) e a confiança ( $\beta = .178$ ,  $p < .041$ ).

Tendo em conta os resultados das análises de regressão, o modelo de trajetórias foi construído incorporando todos os efeitos preditivos sucessivos das competências socioemocionais (variável independente), sobre a adaptabilidade de carreira (variável mediadora) e a autoeficácia para a transição para o trabalho (variável dependente). Dada a correlação entre fatores das mesmas variáveis, também foram incluídas covariâncias entre todas as dimensões das competências socioemocionais, entre os erros das dimensões da adaptabilidade de carreira e da autoeficácia para a transição para o trabalho. Após remover todos os parâmetros não significativos, obtivemos um modelo preditivo com excelentes índices de ajuste:  $\chi^2/df=1.951$ ,  $GFI=0.993$ ,  $CFI= 0.997$  e  $RMSEA= 0.043$ . O modelo proposto é apresentado na Figura 1, com representações dos efeitos preditores das competências socioemocionais sobre a variável dependente das crenças de autoeficácia na transição para o trabalho, levando em consideração o efeito de mediação da adaptabilidade de carreira.

### **Figura 1**

*Modelo de trajetórias*



Com o propósito de examinar a significância dos efeitos indiretos totais e específicos das competências socioemocionais sobre a autoeficácia na transição para o trabalho, através da mediação da adaptabilidade de carreira, empregamos o método de reamostragem bootstrap em um contexto de modelo de mediação, conforme descrito por Preacher & Hayes (2008). Optamos pela abordagem *bootstrap* em vez do teste de Sobel, devido à sua maior robustez estatística e à capacidade de controlar efetivamente o erro Tipo I, como indicado por MacKinnon et al. (2002) e MacKinnon et al. (2004). Seguindo as recomendações de Preacher e Hayes (2008) e Shrout e Bolger (2002), conduzimos o seguinte procedimento de reamostragem bootstrap: geramos 5.000 amostras bootstrap por meio de seleções aleatórias com reposição, com o objetivo de testar a magnitude e significância dos efeitos indiretos observados no modelo de trajetórias. Esse processo nos proporcionou 5.000 estimativas para cada coeficiente de trajetória, permitindo-nos obter estimativas dos efeitos indiretos dentro do contexto deste modelo de mediação. A testagem dos efeitos indiretos foi realizada com recurso à macro Process<sup>©</sup>, de Preacher e Hayes (2008), para IBM-SPSS<sup>©</sup>. Os resultados da análise estão detalhados na Tabela 1, onde são apresentados os resultados da testagem de todos os efeitos indiretos encontrados no modelo de trajetórias. Quando o intervalo de confiança de 95% para as estimativas de um efeito indireto não inclui o valor zero, podemos concluir que esse efeito indireto é estatisticamente significativo a um nível de 0,05 (Shrout & Bolger, 2002).

### Tabela 1



*Efeitos indiretos das Competências Socioemocionais sobre a Auto-eficácia na Transição para o Trabalho com mediação da Adaptabilidade de Carreira*

| Variáveis independentes e dependentes:<br>Competências socioemocionais > Auto-eficácia TT (AETT) | Trajetórias de mediação.<br>Variáveis mediadoras:<br>Adaptabilidade de Carreira | B   | Erro padrão | Bootstrapping Viés corrigido 95% IC para efeito indireto médio |          |
|--|---|-----|-------------|--|----------|
|  |   |     |             | Inferior   | Superior |
| Autogestão > AETT Adaptação ao Trabalho  | Controle  | .12 | .03         | .06  | .18      |
|  | Curiosidade   | .10 | .03         | .04  | .17      |
|  | Confiança   | .17 | .04         | .10  | .26      |
|  | Totalidade dos efeitos indiretos  | .39 | .05         | .29  | .49      |
| Autogestão > AETT Regulação Emocional  | Controle  | .17 | .02         | .06  | .14      |
|  | Confiança   | .12 | .02         | .08  | .17      |
|  | Total dos efeitos indiretos   | .22 | .03         | .16  | .28      |
| Autogestão > AETT Procura de Emprego   | Controle  | .15 | .04         | .08  | .23      |
|  | Curiosidade   | .16 | .04         | .08  | .25      |
|  | Total dos efeitos indiretos   | .31 | .05         | .22  | .41      |
| Engajamento com o outro > AETT Adaptação ao Trabalho   | Controle  | .05 | .02         | .02  | .10      |
|  | Curiosidade   | .04 | .02         | .01  | .08      |
|  | Confiança   | .04 | .02         | .003   | .08      |
|  | Total dos efeitos indiretos   | .13 | .04         | .05  | .22      |
| Engajamento com o outro > AETT Regulação Emocional   | Controle  | .07 | .02         | .03  | .12      |
|  | Confiança   | .04 | .02         | .004   | .10      |
|  | Total dos efeitos indiretos   | .12 | .04         | .04  | .20      |
| Engajamento com o outro  | Controle  | .06 | .02         | .02  | .12      |

|  |                             |     |     |      |     |
|--|-----------------------------|-----|-----|------|-----|
| > AETT Procura de<br>Emprego                             | Curiosidade                 | .06 | .02 | .02  | .11 |
|  | Total dos efeitos indiretos | .13 | .03 | .05  | .20 |
| Resiliência Emocional<br>> AETT Adaptação ao<br>Trabalho | Controle                    | .04 | .01 | .01  | .07 |
|  | Curiosidade                 | .04 | .01 | .01  | .08 |
|  | Confiança                   | .04 | .02 | .006 | .08 |
|  | Total dos efeitos indiretos | .12 | .04 | .04  | .21 |
| Resiliência Emocional<br>> AETT Regulação<br>Emocional   | Controle                    | .05 | .02 | .01  | .10 |
|  | Confiança                   | .05 | .02 | .007 | .10 |
|  | Total dos efeitos indiretos | .10 | .04 | .03  | .19 |
| Resiliência Emocional<br>> AETT Procura de<br>Emprego    | Controle                    | .05 | .02 | .01  | .09 |
|  | Curiosidade                 | .06 | .02 | .02  | .12 |
|  | Total dos efeitos indiretos | .11 | .03 | .04  | .19 |

Todos os efeitos indiretos testados se mostraram significativos. É possível inferir que as Competências Socioemocionais desempenham um papel de relevância nas crenças de Autoeficácia na Transição para o Trabalho, com mediação da Adaptabilidade de Carreira. Essa conclusão corrobora a hipótese central do estudo.

### 6.2.8 Discussão

Partindo da premissa de que as competências socioemocionais assumem o papel de variáveis independentes e preditoras, enquanto a adaptabilidade de carreira atua como mediadora e a Autoeficácia na Transição Escola-Trabalho é considerada a variável dependente e de resultado, conforme previamente postulado no âmbito deste estudo, nossos resultados apontam que as competências socioemocionais exercem uma influência indireta (mediada pela adaptabilidade de carreira) sobre a autoeficácia na transição para o trabalho. Paralelamente, como observado no modelo de trajetórias obtido (Figura 1), verifica-se a existência de uma efeito direto da autogestão

(competência socioemocional) sobre a autoeficácia para a adaptação ao trabalho e sobre a autoeficácia para a regulação emocional (ambas pertencentes à autoeficácia para a transição para o mundo do trabalho).

As análises referentes ao modelo de trajetórias revelam as seguintes previsões significativas no contexto das competências socioemocionais: Observam-se muitos efeitos indiretos da autogestão, engajamento e resiliência emocional através da adaptabilidade de carreira. A autogestão é a única variável independente que além de efeito indireto tem dois efeitos diretos sobre adaptação ao trabalho e regulação emocional. A dimensão autogestão compreende as facetas de determinação, foco, organização, persistência e responsabilidade e demonstra influência nas dimensões de controle, curiosidade e confiança da escala de Adaptabilidade de Carreira. Além disso, a autogestão teve um impacto direto na dimensão de adaptação ao trabalho e na regulação emocional da autoeficácia na transição escola-trabalho. Adicionalmente, através das dimensões de curiosidade e controle, a autogestão também influenciou a busca por emprego. Fica nítida a relação indireta da autogestão através de todas as variáveis mediadoras do modelo de trajetórias proposto.

É observado que as três dimensões das competências socioemocionais (autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional) influenciam as três dimensões da adaptabilidade de carreira (controle, curiosidade e confiança). No entanto, merece destaque o fato de que, em relação às competências socioemocionais, as dimensões de amabilidade e abertura ao novo não apresentaram previsões significativas no contexto do construto de adaptabilidade de carreira Segundo Primi et al. (2018), a dimensão da amabilidade tem como base a empatia, respeito e confiança no aspecto de interpretação de boas intenções e perdão com os outros e a abertura ao novo aborda a curiosidade para aprender, criatividade e interesse artístico. Este resultado não condiz com os achados de Li et al. (2015), realizado com universitários chineses. Os resultados do referido estudo evidenciam correlações positivas entre adaptabilidade de carreira em todos os fatores da personalidade, com destaque para abertura ao novo, a conscienciosidade e a amabilidade.

No contexto da adaptabilidade de carreira, é importante destacar que a dimensão preocupação não demonstrou qualquer impacto significativo no modelo de trajetórias delineado. Conforme observado por Savickas (2005), essa dimensão abrange a perspectiva futura da carreira, abarcando o planejamento, a antecipação e a preparação

em relação aos próximos passos no desenvolvimento profissional. Uma possível explicação para a falta de relevância dessa dimensão no modelo proposto pode ser fundamentada na suposição de que os aprendizes já se encontram inseridos no mercado de trabalho e estão mais concentrados em se adaptar a essa nova realidade do que em planejar sua entrada nele. Nesse sentido, a ausência de um foco elevado na dimensão da preocupação, conforme enfatizado por Audibert e Teixeira (2015), pode interferir negativamente em outros aspectos da adaptabilidade, mas essa relação não parece ser evidente nos escores dos aprendizes analisados, sustentando a análise realizada.

As competências socioemocionais trazidas neste estudo como preditoras da autoeficácia apresentaram correlações entre si em todas as dimensões, exceto amabilidade com engajamento e no domínio da autoeficácia e adaptabilidade de carreira a amabilidade não se correlacionou em nenhum domínio. Este resultado não condiz com os achados de Li et al. (2015), realizado com estudantes chineses. Os resultados do referido estudo evidenciam correlações positivas entre adaptabilidade de carreira em todos os fatores da personalidade, com destaque para abertura ao novo, a conscienciosidade e a amabilidade. Vieira, et al.(2007, p. 6) definem a “autoeficácia na transição escola-trabalho como a confiança que o indivíduo percebe em si para adaptação ao mundo do trabalho”. Assim, pode-se observar proximidade entre os dois construtos, e os mesmos autores abordam a autoeficácia para a regulação emocional como a confiança que o indivíduo percebe em si para autorregulação emocional na dinâmica da procura por emprego. Assim, os achados deste estudo são entendidos na direção do anteriormente citado. Nesta investigação a resiliência emocional das competências socioemocionais correlaciona com a regulação emocional da autoeficácia, que se relaciona a todas as dimensões da adaptabilidade de carreira. Deste modo, o modelo de trajetórias em jovens participantes de um Programa de Aprendizagem aborda as influências das competências socioemocionais na construção de suas crenças de autoeficácia para transição escola-trabalho para a construção de seus comportamentos e atitudes que facilitem o enfrentamento das adversidades para a adaptação na carreira.

No contexto dos aprendizes, os resultados revelam que a busca por oportunidades de emprego é substancialmente influenciada pelas dimensões de controle e curiosidade, enquanto a dimensão da confiança não apresenta impacto significativo. Conforme delineado por Savikas e Porfeli (2012), a dimensão de confiança na adaptabilidade de carreira se relaciona com a capacidade do indivíduo de empreender

esforços e enfrentar obstáculos de forma determinada ao longo de sua trajetória profissional. No entanto, é fundamental destacar que esta pesquisa se concentra na avaliação de um momento específico, ou seja, nas crenças de autoeficácia na transição da fase escolar para a inserção no mercado de trabalho. Esse estágio já foi superado no momento da aquisição do emprego, e, portanto, a dimensão da confiança, embora relevante em outras fases da carreira, não demonstrou influência significativa nesse contexto particular.

Por outro lado, a dimensão confiança influencia a regulação emocional e adaptação ao trabalho, enquanto altos escores de resiliência emocional é encontrada em jovens aprendizes (Oliveira e Godoy, 2015). A curiosidade, por sua vez, não impacta a regulação emocional, mas é vista como exploratória em trajetórias de carreira (Savickas e Porfeli, 2012). Os participantes já inseridos no mercado de trabalho priorizam a exploração de suas atuais realidades, limitando a busca por novas oportunidades. No entanto, a curiosidade influencia a autogestão, especialmente na adaptação ao trabalho e busca por emprego, mas não afeta a regulação emocional. Importante notar que o controle indireto abrange todas as variáveis dependentes, incluindo adaptação ao trabalho, regulação emocional e busca por emprego.

A pesquisa atual corrobora descobertas anteriores, semelhantes às constatadas no estudo realizado por Souza (2019) com 100 adolescentes do ensino médio e 100 aprendizes. Os resultados mostraram correlações positivas entre adaptabilidade de carreira e competências socioemocionais. A participação no programa de aprendizagem aumentou a confiança dos aprendizes em suas carreiras e os incentivou a buscar novas oportunidades. No entanto, não foram encontradas correlações significativas em relação à preocupação com a busca de emprego, possivelmente devido ao fato de que muitos participantes já estavam empregados. Essas descobertas enriquecem nossa compreensão das interações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e busca de emprego.

Além disso, os resultados deste estudo estão alinhados com as descobertas de Tolentino et al. (2019), que identificaram relações significativas entre adaptabilidade de carreira e autoeficácia na busca de emprego, mediadas pelo automonitoramento. Essa relação é particularmente forte em estudantes com alto desempenho acadêmico, reforçando a importância desses fatores na transição para o mercado de trabalho. O automonitoramento, que envolve a regulação do comportamento com base em sinais

sociais e interações percebidas, está intimamente ligado à autogestão, enfatizando ainda mais o papel crucial da autogestão nas dimensões da autoeficácia e da adaptabilidade de carreira.

Os resultados deste estudo estão em consonância com os achados de Vieira et al., (2007), que conceitua a autoeficácia na transição da escola para o trabalho como a confiança que um indivíduo tem em sua capacidade de se adaptar ao ambiente profissional. Esta definição estabelece uma notável afinidade entre os dois construtos. Além disso, os mesmos autores abordam a autoeficácia para a regulação emocional como a confiança percebida pelo indivíduo em sua habilidade para autorregular suas emoções durante a dinâmica da busca por emprego. Portanto, os resultados deste estudo se alinham com essas perspectivas anteriores.

Os achados também estão alinhados com as conclusões de Vieira et al. (2011) que destacam o impacto positivo dos estágios curriculares na promoção da exploração vocacional, do desenvolvimento da autoeficácia e na definição de objetivos profissionais sólidos em estudantes universitários. E, também, com os achados de Camacho (2013) ao destacar a estabilidade dos níveis de adaptabilidade ao longo do ano e enfatizando o seu papel como um preditor significativo do sentimento de competência durante a transição para o mercado de trabalho. Por sua vez, os achados de Green et al. (2020) demonstraram um sucesso notável na promoção da personalidade proativa dos alunos e no desenvolvimento de seus recursos de adaptabilidade de carreira no grupo de treinamento. Os achados também estão alinhados com as conclusões de Gomes et al. (2019) e Martins (2019), que identificaram correlações positivas entre autoeficácia, adaptabilidade de carreira e a busca por emprego em estudantes universitários. Isso ressalta a importância dessas variáveis no processo de transição escola-trabalho.

Esses achados da pesquisa demonstram que à medida que o estudante demonstra competências socioemocionais, preocupação, se prepara, dedica-se e assume responsabilidade pelo ingresso e desenvolvimento de sua carreira, é natural que sua transição seja mais fluida e assertiva. Como resultado, a adaptabilidade de carreira bem desenvolvida tende a sentir satisfação também com sua trajetória educacional conforme observado por Ambiel et al. (2019). Em síntese, os resultados deste estudo corroboram pesquisas anteriores, ressaltando a importância das competências socioemocionais, da autogestão, da adaptabilidade de carreira e da personalidade proativa durante a transição da educação para o mercado de trabalho. Essas descobertas enriquecem a compreensão

sobre como esses elementos interagem e impactam as trajetórias profissionais individuais, proporcionando uma visão mais completa e embasada.

### **6.2.9 Considerações finais**

As análises do modelo de trajetórias revelam importantes análises no papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho. É evidente a presença de múltiplos efeitos indiretos da autogestão, engajamento e resiliência emocional através da adaptabilidade de carreira. Notavelmente, a autogestão emerge como uma variável independente que não apenas possui efeitos indiretos, mas também exerce influência direta sobre a adaptação ao trabalho e a regulação emocional. Esta dimensão da autogestão, composta por facetas como determinação, foco, organização, persistência e responsabilidade, demonstra uma influência marcante sobre as dimensões de controle, curiosidade e confiança da escala de *Adaptabilidade de Carreira*. Além disso, a autogestão também se mostra determinante na adaptação ao trabalho e na regulação emocional da autoeficácia na transição escola-trabalho. Adicionalmente, por meio das dimensões de curiosidade e controle, a autogestão também exerce impacto na busca por emprego, estabelecendo uma clara relação indireta da autogestão por meio de todas as variáveis mediadoras do modelo de trajetórias proposto.

As competências socioemocionais investigadas neste estudo revelaram correlações entre si em todas as dimensões, com exceção da amabilidade e a abertura ao novo, isso nos fez refletir sobre o mundo Vuca e Bani que apresenta tanta preocupação e competição que pode refletir em uma conduta mais individualista no caso da amabilidade dentro do trabalho e abertura ao novo no contexto de criatividade e artístico que muitas vezes pode ser punido dentro da empresa. As descobertas deste estudo também se alinham com a definição de autoeficácia na transição escola-trabalho proposta por Vieira et al. (2007), que a descreve como a confiança percebida pelo indivíduo em sua capacidade de se adaptar ao ambiente de trabalho. Isso estabelece uma conexão evidente entre os construtos de autoeficácia e competências socioemocionais.

O estudo foi conduzido em uma cidade metropolitana do interior de São Paulo, o que implica que os resultados obtidos podem não ser diretamente aplicáveis a todo o território nacional. Além disso, é crucial destacar que a pesquisa foi realizada durante o

início da pandemia de Covid-19, o que teve um impacto significativo no contexto. Os jovens participantes foram obrigados a fazer a transição para a aprendizagem online e muitas empresas tiveram que adaptar suas práticas de trabalho, o que deve ser considerado como uma limitação do estudo. Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de análises longitudinais que possam acompanhar o desenvolvimento dos participantes ao longo do programa de aprendizagem, abrangendo o início, o meio e o final do período de aprendizagem, e até mesmo estendendo-se a um período de dois anos após a conclusão do programa. Isso permitiria uma análise mais abrangente das trajetórias de carreira dos indivíduos, possivelmente incluindo a comparação com um grupo de não aprendizes para fins de compreensão comparativa. Além disso, seria valioso realizar um acompanhamento dos grupos nas empresas que oferecem programas de aprendizagem em áreas específicas ou implementam ações de desenvolvimento interno ao longo dos dois anos do programa. Isso ajudaria a esclarecer se existem diferenças significativas entre essas abordagens e seus impactos nas trajetórias de carreira dos participantes. Em resumo, o modelo de trajetórias estabelece que os indivíduos que possuem competências socioemocionais bem aprimoradas apresentam níveis mais elevados de autoeficácia na transição da fase educacional para o ingresso no mercado de trabalho, graças à sua capacidade de aproveitar recursos psicossociais relacionados à adaptabilidade de carreira. Essas descobertas enriquecem a compreensão sobre como esses elementos interagem e impactam as trajetórias profissionais individuais, proporcionando uma visão mais completa e embasada sobre o processo de transição escola-trabalho.

#### **6.2.10 Referências Bibliográficas**

- Ambiel, R. A. M., Martins, G. H., Tofoli, L., & Campos, L. P. (2019). Variáveis acadêmicas e extracurriculares predizem adaptabilidade de carreira. *Psicologia para América Latina*, 31, 1-11
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93.



- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bhati, H. (2022). The Importance of soft skills in the workplace. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(2), 21-33. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>
- Blustein, DL, Kenny, ME, Di Fabio, A., & Guichard, J. (2019). Expandindo o Impacto da Psicologia do Trabalho: Envolvendo a Psicologia na Luta pelo Trabalho Decente e pelos Direitos Humanos. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>
- Camacho, P. dos R. (2013). *Adaptabilidade de carreira e auto-eficácia na transição ao trabalho: estudo longitudinal com estudantes finalistas do ensino profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Algarve.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas: São Paulo.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725- 729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Fleming, S. C. R. (2015). *Envolvimento Acadêmico e autoeficácia na transição para o trabalho: um estudo com universitários concluintes*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21266>
- Fórum Econômico Mundial. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2015). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida

- Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2(1), pp. 133-156. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_7](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7)
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Intenções de Procura de Emprego no Ensino Superior: Empregabilidade Percebida e Autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 85-94. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902019000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering proactivity and career adaptability among university students: Test of intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561-570. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jvb.2013.09.003>
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Ladeira, M. R. M., Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. do C. (2019). Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas. *Psico-USF*, 24(3), 583-595.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviors*, 45, 79-122.
- Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., & Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 39-45. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.006>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128 [http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4).

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989x.7.1.83>
- Martins, I. R. C. (2019). *Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira em finalistas do ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-20112019-214750/publico/DissertacaoIsabela.pdf>
- Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D. L., & Duffy, R. D. (2022). Moving toward decent work: Application of the Psychology of Working Theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development*, 49(1), 41-59. <https://doi.org/10.1177/0894845321991681>
- Melo-Silva, L. L., Barbosa, M. de M. F.; Santos, A. E., Leal, M. de S. (2023). Desenvolvimento socioemocional: impactos na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. In L. L. Melo-Silva, M. A. Ribeiro, F. Aguilera, & P. A. Zanoto. (Organizadores). *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: Implicações para a construção de carreira*. (pp. 79-108). Editora Pedro & João. <https://doi.org/10.51795/9786526504512>
- Oliveira, A. L. de, & Godoy, M. M. da C. (2015). O processo de resiliência do jovem aprendiz e as estratégias de conciliação estudo-trabalho. *Boletim de Psicologia*, 65(143), 175-191. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-5943201500020006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-5943201500020006&lng=pt&tlng=pt).
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000200015>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879e891. <http://dx.doi.org/10.3758/brm.40.3.879>
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2018). *SENNA inventory*. São Paulo: Institute Ayrton Senna.

- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2021). *SENNA: Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills: Technical Manual*. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna. <https://psyarxiv.com/byvpr/>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Adaptabilidade de carreira: uma meta-análise de relações com medidas de adaptabilidade, adaptando respostas e resultados de adaptação. *Journal of Vocational Behavior, 98*, 17-34.
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro). OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661-673.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research e Online, 8*, 23-74. [http://www.researchgate.net/publication/251060246\\_Evaluating\\_the\\_Fit\\_of\\_Structural\\_Equation\\_Models\\_Tests\\_of\\_Significance\\_and\\_Descriptive\\_Goodness\\_of-Fit\\_Measures](http://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness_of-Fit_Measures).
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*, 422e445. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989x.7.4.422>

- Soares, A. M., Polydoro, S. A. S., & Vieira, D. (2006). *Escala Auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT): validação para realidade brasileira* [Apresentação de paper]. XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Universidade do Minho, Portugal.
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, 217-222.
- Souza, A. C. Z. (2019). *Competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira: uma comparação entre aprendizes e não aprendizes* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas].  
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/109527065970239.p>
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. de O. & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Tolentino, L. R., Sibunruang, H., & Garcia, P. R. J. M. (2019). The Role of Self-Monitoring and Academic Effort in Students' Career Adaptability and Job Search Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 27(4) 726-740.
- Vieira, D. A.; Caires, S, & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-3390201100010005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3390201100010005&lng=pt&tlng=pt)
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167704712007000100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712007000100002&lng=pt&tlng=pt)
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample Size Requirements for Structural Equation Models: An Evaluation of Power, Bias, and Solution Propriety. *Educational and psychological measurement*, 76(6), 913–934.  
<https://doi.org/10.1177/0013164413495237>

## 7. DISCUSSÃO

O mundo vive uma era de mudanças rápidas e profundas na vida em sociedade e, sobretudo, no mercado de trabalho. Essas transformações têm destacado a necessidade cada vez maior da pessoa desenvolver competências socioemocionais e de carreira para enfrentar os desafios que surgem ao longo da vida de trabalho. Assim, jovens que estão ingressando na carreira enfrentam desafios adicionais, pois na contemporaneidade é necessário apresentar competências socioemocionais, além das cognitivas e técnicas. Se tais temáticas são relevantes para a prática profissional, são também para a pesquisa, o que motivou esta investigação.

Desta forma, este estudo teve como objetivo principal investigar as interações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na escola-trabalho, além de avaliar a eficácia do modelo de mediação da adaptabilidade de carreira nas competências socioemocionais e na autoeficácia na transição escola-trabalho. De forma geral, considera-se que os objetivos foram atingidos. A seguir, cada um desses objetivos é abordado de maneira concisa, com base nos resultados, a fim de discutir os achados.

A revisão de escopo teve como objetivo analisar e resumir as informações disponíveis na literatura relacionadas à autoeficácia na transição da escola para o trabalho. Os resultados são apresentados no manuscrito submetido, que compõe a seção 3 desta Dissertação de Mestrado, intitulado “Autoeficácia na transição escola-trabalho: Uma revisão de escopo”. Os principais achados dos estudos revisados indicam que o desenvolvimento positivo das crenças de autoeficácia, seja no contexto de carreira, acadêmico ou na busca por emprego, desempenha um papel fundamental na facilitação da transição escola-trabalho. Isso se reflete em relações positivas diretas, mediadoras ou moderadoras com diversas variáveis, apresentadas no estudo, que são consideradas indicativas de uma transição bem-sucedida, como comportamentos eficazes na busca por emprego, proatividade, adaptabilidade, percepção de empregabilidade, estabelecimento de metas, tolerância à incerteza e desempenho acadêmico, entre outras. Além disso, os estudos também identificaram relações negativas diretas, mediadoras ou moderadoras entre a autoeficácia e variáveis que podem indicar ou causar problemas durante a transição, como indecisão em relação à carreira, procrastinação na transição e pensamentos disfuncionais relacionados à carreira. O referido manuscrito fecha a parte introdutória da dissertação.

A seção Resultados foi organizada por meio de dois artigos, que visam responder aos objetivos da pesquisa como um todo. O primeiro objetivo deste estudo consistiu em investigar as interações entre as *competências socioemocionais*, a *adaptabilidade de carreira* e as *crenças de autoeficácia no contexto da transição da escola para o trabalho*. Os resultados estão organizados em um manuscrito que foi submetido para posterior publicação e está na íntegra na seção 6: Resultados, subseção 6.1. O manuscrito intitula-se “Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade e autoeficácia na transição escola-trabalho”. A pesquisa teve análise baseada na formulação de hipóteses que previam a existência de correlações positivas e significativas entre as variáveis Competências Socioemocionais (CSE), Adaptabilidade de Carreira (EAC) e Autoeficácia na Transição para o Trabalho (AETT). Os resultados obtidos confirmaram essas hipóteses, alinhando-se com a literatura existente, em sintonia com os achados, ainda que tenham sido feitos com o uso de diferentes instrumentos e grupos amostrais.

Foram identificadas correlações positivas e significantes entre as diferentes dimensões das *competências socioemocionais*, exceto nas dimensões de amabilidade e engajamento com os outros, e uma baixa correlação entre competências socioemocionais e a adaptabilidade de carreira nas dimensões de preocupação e amabilidade. As análises de todas as facetas *adaptabilidade de carreira* apresentaram correlações moderadas a fortes entre si, com destaque a curiosidade e confiança. Foram encontradas correlações moderadas entre as facetas de preocupação e abertura, controle e amabilidade, confiança e amabilidade, abertura e amabilidade, bem como entre regulação emocional e amabilidade.

Após análise dos escores das dimensões das *crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho*, constata-se uma correlação forte entre regulação emocional e adaptação ao trabalho na AETT. Além disso, identifica-se correlações moderadas e fortes entre todas as dimensões da AETT e também entre a AETT e a adaptabilidade de carreira, destacando-se a correlação entre confiança e adaptação. Esses achados reforçam a importância da regulação emocional e da confiança na adaptação bem-sucedida à transição escola-trabalho.

Assim, as análises destacaram o papel crucial das crenças de autoeficácia na transição da escola para o trabalho. Isso sugere que pensamentos disfuncionais podem ser reduzidos através de experiências de aprendizado e planejamento de carreira,

contribuindo para uma transição para o trabalho mais suave e bem-sucedida. As interpretações das correlações entre as macrocompetências do SENNA 2.0, instrumento de avaliação de *competências socioemocionais*, e as variáveis de *adaptabilidade de carreira e autoeficácia* revelaram correlações estatisticamente significativas e positivas. Especificamente, com relação à macrocompetência de autogestão, que mostrou correlações moderadas com todas as dimensões da *adaptabilidade de carreira* e com as subescalas de regulação emocional e adaptação ao trabalho da autoeficácia no trabalho. A dimensão autogestão é muito importante para ser ativada em programas de intervenção.

Os resultados da amabilidade e engajamento com os outros relacionados com as dimensões dos constructos de autoeficácia na transição escola trabalho e adaptabilidade de carreira trouxeram reflexões aos pesquisadores sobre as incertezas, durante e depois da pandemia de Covid 19, momento no qual houve um aumento considerável de fragilidade e ansiedade. O novo contexto das relações humanas, mais frias e vulneráveis poderia estar refletindo no aumento do individualismo entre os jovens?

Para lidar com um mundo complexo, é essencial que se promova o aprimoramento de competências socioemocionais, visando a adquirir maior desenvoltura no trato com indivíduos, relacionamento interpessoal, enfrentamento das adversidades e exploração do cotidiano. O desenvolvimento dessas competências não apenas proporciona uma melhor capacidade de lidar com frustrações e estresse, mas também contribui para a regulação das emoções e para a disposição em explorar novas experiências e vivências. Dentro do contexto dos participantes de um programa de aprendizagem profissional, denominados jovens aprendizes, surgem diversas oportunidades e perspectivas significativas para os jovens se desenvolverem, adquirirem novos conhecimentos teóricos durante a capacitação e práticos em suas vivências nas empresas, assim podem assumir de forma mais consistente o protagonismo em suas escolhas profissionais, para além das habilidades cognitivas. Tais oportunidades podem ser exploradas tanto durante as aulas nas entidades capacitadoras, por meio de abordagens dinâmicas nas aulas e conteúdo teórico, como também em atividades complementares.

Os fortes escores de autoeficácia na transição escola trabalho nos participantes do programa de aprendizagem profissional corroboram com os achados do estudo de Kim et al. (2015), que realizaram uma investigação com o objetivo de examinar a



relação entre pensamentos disfuncionais de carreira e autoeficácia na tomada de decisões de carreira durante a transição da escola para o trabalho. A investigação longitudinal foi conduzida com jovens universitários, coletando dados antes e depois de sua formação acadêmica. Os resultados destacam que as crenças de autoeficácia desempenham um papel crucial na transição da escola para o trabalho. Além disso, os achados indicam que os pensamentos disfuncionais podem ser reduzidos por meio de experiências de aprendizado e planejamento de carreira. Transformar pensamentos negativos em oportunidades de aprendizado revela-se uma estratégia efetiva para intervenção, contribuindo para fortalecer as crenças de autoeficácia durante a transição para o mundo do trabalho.

A influência das crenças de autoeficácia na transição da escola para o trabalho e na adaptabilidade de carreira também se encontra notadamente positiva nos estudos conduzidos por Martins (2019). A pesquisa realizada com estudantes universitários reforça essa associação ao demonstrar que a capacidade de adaptação ao ambiente de trabalho está intrinsecamente relacionada à autoeficácia na transição e desempenha um papel central e crucial no processo de transição. Os resultados revelam que as competências e recursos que um estudante possui para se ajustar a mudanças desempenham um papel fundamental na passagem por essa fase com maior tranquilidade e eficácia. A dimensão de *adaptação ao trabalho*, que se assemelha ao Modelo de Adaptação à Carreira proposto por Savickas (2013), emergiu como um fator importante no processo de transição da universidade para o trabalho. Este resultado corrobora com os achados desta pesquisa. Desta forma, pode-se constatar que foram atendidas as perspectivas iniciais deste estudo de que os construtos investigados possuem correlações positivas entre si e foi apoiada pela literatura, ainda que em estudos que focalizam diferentes variáveis no domínio da carreira.

No que se refere às *competências socioemocionais* e à *adaptabilidade de carreira*, esses achados em que a macrocompetência *resiliência emocional* se correlacionou de forma significativa e de direção positiva com as todas as dimensões da EAC. Estes resultados corroboram as evidências a respeito das *competências socioemocionais* (CSE), em especial a *resiliência emocional*, enquanto um possível bom indicador para a autoeficácia na transição e a adaptabilidade de carreira. Essas descobertas vão de encontro com as pesquisas realizadas por Rossier et al. (2012) e Teixeira et al. (2012). Os resultados evidenciam que quando as pessoas investem em

esforços e adotam uma abordagem proativa em relação às suas carreiras, elas adquirem uma maior capacidade de adaptação para enfrentar as mudanças, desafios e obstáculos que surgem ao longo de suas jornadas profissionais. Isso, por sua vez, promove uma atitude mais assertiva, conforme apontado por Nilforooshan e Salimi (2016).

Esses achados sugerem a importância das *competências socioemocionais*, especialmente na dimensão autogestão, na promoção da adaptabilidade de carreira e autoeficácia no trabalho. Eles também destacam a relevância das crenças de autoeficácia na transição da escola para o trabalho, ressaltando a necessidade de programas de desenvolvimento de carreira que abordam esses aspectos para melhor preparar os indivíduos para os desafios profissionais e de carreira.

O segundo objetivo foi de verificar a capacidade preditiva das competências socioemocionais sobre as crenças de autoeficácia na transição escola-trabalho, considerando a mediação da adaptabilidade de carreira. Os resultados estão apresentados no manuscrito submetido que compõe a seção 6: Resultados, subseção 6.2, intitulado “O papel mediador da adaptabilidade de carreira entre as competências socioemocionais e crenças de autoeficácia”. Nesse artigo, os principais achados destacam a relação significativa entre *competências socioemocionais*, *adaptabilidade de carreira* e *autoeficácia na transição para o trabalho*. Essa conclusão confirma a hipótese central do estudo, que partia do pressuposto sobre as competências socioemocionais serem variáveis independentes e preditoras, a adaptabilidade de carreira ser mediadora e a autoeficácia na transição escola-trabalho atuar como variável dependente, de resultado.

As análises indicam que as *competências socioemocionais* desempenham um papel relevante na construção das *crenças de autoeficácia* dos indivíduos durante a transição para o trabalho, mediadas pela *adaptabilidade de carreira*. Especificamente, a dimensão de *autogestão*, que abrange as facetas de determinação, foco, organização, persistência e responsabilidade, surge como uma variável fundamental nesse processo. Além disso, a *autogestão* influencia diretamente a *adaptação ao trabalho* e a *regulação emocional na transição escola-trabalho*.

Os resultados também evidenciam que as três dimensões das *competências socioemocionais* (autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional) influenciam três dimensões da *adaptabilidade de carreira* (controle, curiosidade e confiança). No entanto, as dimensões de amabilidade e abertura ao novo não

apresentaram relações significativas no contexto da adaptabilidade de carreira, o que contrasta com alguns estudos anteriores.

No contexto da busca por oportunidades de emprego, as dimensões controle e curiosidade da adaptabilidade de carreira demonstram influência substancial, enquanto a dimensão de confiança não apresenta resultado significativo. Isso sugere que a confiança se torna mais relevante em fases posteriores da carreira, após a obtenção do emprego.

Portanto, este estudo destaca a importância das competências socioemocionais, especialmente na dimensão da autogestão, na construção das crenças de autoeficácia durante a transição escola-trabalho, com a adaptabilidade de carreira desempenhando um papel mediador nesse processo. Além disso, as diferentes dimensões das competências socioemocionais e da adaptabilidade de carreira têm impactos variados nas diferentes dimensões da busca por oportunidades de emprego, adaptação ao trabalho e regulação emocional. Esses achados fornecem insights valiosos para orientadores de carreira e profissionais que trabalham com jovens em transição para o mercado de trabalho, como os jovens aprendizes, população deste estudo.

Destaca-se a importância da autoeficácia na transição escola-trabalho e em aspectos relacionados à carreira, bem como seu impacto no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas. Portanto, a pesquisa nesse campo é relevante tanto para expandir o conhecimento existente quanto para fornecer pistas para novos estudos e possíveis intervenções.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que o principal objetivo desta pesquisa foi explorar a interação entre as *competências socioemocionais*, a *adaptabilidade de carreira* e a *autoeficácia na transição da escola para o trabalho*, bem como avaliar o papel da adaptabilidade de carreira em relação às outras variáveis em análise, é de suma importância enfatizar a contribuição relevante que esta abordagem oferece à literatura, ao lado do estudo de revisão de escopo submetido para publicação em uma revista científica.

As pesquisas convergem ao destacar uma correlação substancial entre as *competências socioemocionais* e as dimensões de *adaptabilidade de carreira* e *autoeficácia*. Notadamente, o modelo de mediação, onde a adaptabilidade de carreira desempenha papel de mediação, emerge como um ponto de convergência. Dentre as

várias competências avaliadas, a autogestão demonstra uma conexão mais proeminente com as demais dimensões dos construtos investigados. Isso enfatiza claramente a importância da conscientização e da implementação de intervenções direcionadas ao desenvolvimento dessa habilidade, o que se revela crucial para o sucesso ao longo da trajetória profissional. As demais competências também são relevantes para a vida, porém esta investigação mostrou o poder da autogestão na relação com as outras variáveis.

Nas conclusões finais, é relevante destacar diversos aspectos que merecem atenção no que se refere às vantagens, desafios e limitações deste estudo, com o propósito de orientar futuras investigações. Dentre esses pontos, são abordados tópicos que envolvem coleta de dados, métodos de análise, o período da intervenção, a participação ativa dos envolvidos e as circunstâncias em que a intervenção ocorreu.

Em relação ao período de transição da escola para o trabalho é importante observar que esses aprendizes são jovens que já foram admitidos e estão atualmente trabalhando em empresas de médio e grande porte. Essa circunstância pode sugerir que seus comportamentos e habilidades já estejam alinhados com o contexto laboral esperado, em comparação a públicos que se encontram desempregados ou que ainda não tiveram sua primeira experiência profissional. Portanto, é plausível imaginar que esses jovens, já inseridos no mundo do trabalho, enfrentam menos dificuldades relacionadas à entrada no mercado de trabalho em si, pois já estão efetivamente envolvidos nesse processo. No entanto, eles podem estar vivenciando um estágio em que a adaptação contínua ao ambiente de trabalho é crucial, dada a necessidade de lidar com as incertezas associadas à permanência e de conciliar suas responsabilidades profissionais com outras atividades em suas vidas. Especulações constatadas pelos estudos apresentados. Os participantes estudam e realizam o estágio como aprendiz. Para realizar as atividades acadêmicas e de trabalho é necessário administrar o tempo, assim a competência autogestão emerge como a de maior destaque.

Quanto à coleta de dados, é importante ressaltar que a pesquisa foi conduzida no primeiro ano da pandemia de COVID-19, que afetou globalmente as pessoas, sobretudo no período de 2020 a 2021. É crucial considerar que esse período excepcional pode ter exercido influência nas percepções dos aprendizes, na forma como as empresas acolheram seus funcionários em regime de teletrabalho e na ocorrência de demissões em

larga escala. Muitos dos aprendizes mencionaram que, durante esse período, eram os únicos membros de suas famílias que estavam empregados.

Este estudo apresenta limitações relacionadas ao tamanho da amostra, que ainda se mantém relativamente reduzido em comparação com o número total de aprendizes em todo o Brasil. Embora o tamanho da amostra tenha sido adequado para as análises conduzidas, uma amostragem mais ampla teria o potencial de fortalecer ou enfraquecer as correlações identificadas, conferindo maior robustez aos resultados. Além disso, vale ressaltar que a coleta de dados se restringiu a uma única cidade no interior de São Paulo, o que pode implicar uma representatividade limitada, visto que essa região metropolitana se caracteriza predominantemente pela área de serviços e comércio, com possibilidades de trabalho remoto. Em outras regiões, da própria cidade ou do país, com características diferentes, com menor possibilidade de teletrabalho os achados seriam similares?

A pesquisa foi conduzida por meio de um desenho transversal, abrangendo jovens da mesma instituição, em diferentes estágios de seus programas de aprendizagem profissional. Este estudo oferece uma contribuição notável para o progresso da área de orientação profissional e desenvolvimento de carreira no cenário brasileiro.

Para estudos futuros, recomenda-se a implementação de coletas de dados em múltiplos momentos ao longo do período de formação, abrangendo desde a entrada na instituição até a conclusão do curso, ainda seria interessante após dois anos de conclusão da capacitação. Inserindo a análise comparativa entre amostras com menor e maior tempo de treinamento no estágio ou no trabalho. Essa abordagem permitiria uma análise mais abrangente da evolução das correlações entre os construtos das *competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho*. Esperamos que este estudo forneça dados valiosos para pesquisas subsequentes sobre essas variáveis.

Além disso, acredita-se que este trabalho possa servir como referência para instituições de ensino, destacando a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais e de carreira desde os estágios iniciais da educação. Recomendamos a implementação de intervenções, programas e incentivos nas instituições de ensino, visando valorizar e promover cada vez mais o desenvolvimento dessas competências, da adaptabilidade de carreira e das crenças de autoeficácia. O incremento de tais habilidades e competências favorece o desenvolvimento integral da pessoa e exerce um

papel crucial na preparação dos indivíduos para enfrentar e se adaptar aos complexos desafios de um mundo em constante transformação.

## **9 REFERÊNCIAS**

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>.
- Aguillera, F. (2013). *Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto).
- Aguillera, F. (2023). Aprendizagem profissional: Evolução e resultado sem análise. In M. A. Ribeiro, F. Aguillera, & P. A. Zanoto. (Orgs). *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: Implicações para a construção de carreira* (pp.197-225). Editora Pedro & João. <https://doi.org/10.51795/9786526504512>
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15*(1), 15-24.
- Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2012). Autoeficácia para escolha profissional: Teoria, pesquisas e avaliação. *Psicologia em Pesquisa, 6*(2), 171-178. <https://doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200010>
- André, A. R. D. (2013). *As competências transversais e as práticas de gestão por competências: Um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Vila do Conde, Distrito do Porto, Portugal).
- Araújo, M. A. D., & Borges, D. F. (2000). Globalização e mercado de trabalho: educação e empregabilidade. *Organizações & Sociedade, 7*(17), 9-16.
- Assunção, K. R., & Melo-Silva, L. L. (2020). Políticas públicas para a juventude: mapeamento de produções científicas no período 2012-2018. In M. C. P. Lassance & R. A. M. Ambiel. (Orgs.), *Desafios e oportunidades atuais do trabalho e da carreira*, (vol. 1, pp. 320-327). Campinas: ABOP.
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16*(1), 83-93.
- Banco Mundial (2018). *Competências e empregos: uma agenda para juventude*. Recuperado em 12 de outubro de 2019, de: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683>  
CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A. (2001). Guia para la construcción de escalas de autoeficacia. *Evaluar*, 1(2), 1-37.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management: The process of theory development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35-44. Recuperado em 26 de maio de 2021, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492015000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492015000100004&lng=pt&tlng=pt).
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educação e emprego na América Latina*. N.W, Bid Educação
- Benfield, J. A., & Szlemko, W. J. (2006). Internet-Based Data Collection: Promises and Realities. *Journal of Research Practice*, 2(2), Article D1.
- Bentler, P. M. & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78-117.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238e246. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565
- Bueno, R. H. & Teixeira, M. A. P. (2014). Relação entre clareza e certeza do autoconceito. Trabalho apresentado no *Salão de Iniciação Científica*. Porto Alegre, RS.
- Caruso, L. A. C. & Posthuma, A. C. (2020). *Subsídios para a Formulação de Políticas Públicas de Juventude no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Recuperado em:



[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104\\_bmt\\_70\\_dossie\\_a3.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104_bmt_70_dossie_a3.pdf)

- Carvalho, L. F., Moreira, T. C., & Ambiel, R. A. M. (2017). Relações entre adaptabilidade de carreira e traços patológicos da personalidade em trabalhadores brasileiros. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 17(3), 159-164. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.3.12931>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Senado Federal. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Corseuil, C. H. & Franca, M. (2020). *Inserção dos Jovens no Mercado de Trabalho em Tempos de Crise*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Recuperado em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104\\_bmt\\_70\\_dossie\\_a1.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104_bmt_70_dossie_a1.pdf)
- Costa, P. T., Jr., & McCrae R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2)
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R professional manual: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas: São Paulo.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36–48. [https://doi.org/10.1111/bjep.12059/10.1016/S0090-2616\(96\)90004-2](https://doi.org/10.1111/bjep.12059/10.1016/S0090-2616(96)90004-2)
- Decreto N. 10.086 (2019, 5 de novembro). Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar No 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10086.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10086.htm)
- Decreto N. 11.061 (2022, 4 de maio). Altera o Decreto No. 9.579, de 22 de novembro de 2018, e o Decreto No. 10.905, de 20 de dezembro de 2021, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/d11061.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11061.htm)
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>

- Duarte, F., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2020). Diferenças na adaptabilidade da carreira em dois momentos do ensino secundário. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(2), 115-126. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6420>
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725- 729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (grit-s). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <http://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237– 251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dutra, M. Z. L. (2015). Trabalho infantil: caminho que perpetua a pobreza. In A. S. P. Nocchi, M. N. Fava, & L. B. Correa, *Criança e trabalho: da exploração à educação* (pp. 31-49). São Paulo: LTR.
- Faleiros, F., Käßpler, C., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C., Goes, F. S. N., & Cucick, C. D. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enferm*, 25(4).
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. (2015). Teoria dos cinco fatores de McCrae e Costa. In J. Feist, G. J. Feist & T. Roberts (Orgs.), *Teorias da personalidade*, (8ª ed., S. M. M. Rosa, trad., pp. 252-267). Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: AMGH.
- Ferreira, F. M. & Oliveira, C. P. (2019). O Movimento Feminista e a Crise da Masculinidade: Reflexões a partir da Psicologia Política. *Cadernos de Psicologia*, 1(2), 580-600. Recuperado de <https://seer.cesjf.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2510>
- Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In M. T. L. Fleury (org.), *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente.
- Fleming, S. C. R. (2015). *Envolvimento Acadêmico e autoeficácia na transição para o trabalho: um estudo com universitários concluintes*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21266>
- Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: Apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos Psicologia (Campinas)*, 29(1), 105-114.

- Fórum Econômico Mundial. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- Gamboa, V. M. P. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento, Universidade de Algarve, Faro, Portugal).
- Gamboa, V., Paixão, O. & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2) 133-156.
- Gamboa, V., Paixão, O., Gomes, J., Silva, A., & Bento, P. (2016). Empregabilidade percebida, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: Diferenças entre estudantes e trabalhadores estudantes. *Educação, Sociedade e Culturas*, (52), 65-82.
- Gerhardt, S. L. & Trevisan, J. (2019). Masculinidade tóxica: um retrato do comportamento masculino em sociedade. *An. Mostr. Técn. cient.*, 1. <https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/secbg/mtc2019/paper/view/8731>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Intenções de Procura de Emprego no Ensino Superior: Empregabilidade Percebida e Autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 85-94. Recuperado em 16 de maio de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902019000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A.. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt).
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., ... Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation

- among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561-570. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jvb.2013.09.003>.
- 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.
- Guimarães, N. A., Marteleto, L., & Brito, M. M. A. (2018). *Transições e trajetórias juvenis no mercado brasileiro de trabalho: padrões e determinantes*. Brasília: OIT.
- Guimarães, N.A. (2005). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo, SP: Perseu Abramo
- Hall, D.T. (1976). *Careers in Organizations*. California: Goodyear Pub, Pacific Palisades.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>.
- Ibarrarán, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J. M. & García, B. (2014). Life Skills, Employability and Training for Disadvantaged Youth: Evidence from a Randomized Evaluation Design. *IZA Journal of Labor & Development*, 3(1), 1-24.
- Instituto Ayrton Senna. (2017). *Organização do campo conceitual das competências socioemocionais*. Fortaleza.
- Kilimnik, Z. M., & Visentin, I. C. (2014). Evolução dos estudos internacionais sobre o tema carreira. *ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas*, 4(2), 204–211.
- Kim, B., Lee, B.H., Ha, G., Lee, H.K., Lee, S.M. (2015) Examining Longitudinal Relationships Between Dysfunctional Career Thoughts and Career Decision-Making Self-Efficacy in School-to-Work Transition. *Journal of Career Development*, 42(6), 511-523. <https://doi.org/10.1177/0894845315578903>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York The Guilford Press.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3), 395–408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Koumoundourou, G. A. (2004). The reliability and validity of the Greek version of the Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(1), 75-92
- Krueger, R. A. (1998). *Analysing and reporting focus group results*. California: Sage publications.

- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Paper* apresentado no *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessment*. Princeton, NJ.
- Ladeira, M. R. M., Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. do C. (2019). Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade-Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas. *Psico-USF*, 24(3), 583-595.
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2020). Edu-Car para a vida e carreira: avaliação de um programa. *Estudos de Psicologia*, 37, e190016.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190016>
- Lei N. 8.069 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Lei N. 10.097 (2000, 19 de dezembro). Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm)
- Lei N. 11.788 (2008, 25 de setembro). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei No 5.452, de 1 de maio de 1943, e a Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis No 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória No 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)
- Lei N. 14.457 (2022, 21 de setembro). Institui o Programa Emprega + Mulheres; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei No 5.452, de 1 de maio de 1943, e as Leis No 11.770, de 9 de setembro de 2008, 13.999, de 18 de maio de 2020, e 12.513, de 26 de outubro de 2011.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Lei/L14457.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14457.htm)
- Lei N. 14.442 (2022, 2 de setembro). Dispõe sobre o pagamento de auxílio-alimentação ao empregado e altera a Lei No 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14442.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14442.htm)
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 557-568.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying Social Cognitive Theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behaviors*, 45, 79-122.
- Lent, R., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., ... Chai, C.-M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies:

- College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*, (pp. 373-422). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R., Hackett, G., & Brown, S. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., & Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 39-45. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.006>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4).
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989x.7.1.83>.
- Martins, I. R. C. (2019). *Autoeficácia na Transição universidade-trabalho e Adaptabilidade de Carreira em finalistas do ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto).
- Medida Provisória No. 1.116 (2022, 4 de maio). Institui o Programa Emprega + Mulheres e Jovens e altera a Lei No 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei No. 5.452, de 1 de maio de 1943. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/mpv/mpv1116.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/mpv/mpv1116.htm)
- Melo-Silva, L. L. (2023). Orientação profissional, educação para a carreira e projeto de vida facilitam a preparação para o trabalho. In M. A. Ribeiro, F. Aguilera, & P. A. Zanoto. (Orgs). *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: Implicações para a construção de carreira* (pp.49-78). Editora Pedro & João. <https://doi.org/10.51795/9786526504512>
- Melo-Silva, L. L., Barbosa, M. de M. F., Santos, A. E., Leal, M. de S. (2023). Desenvolvimento socioemocional: Impactos na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. In M. A. Ribeiro, F. Aguilera, & P. A. Zanoto. (Orgs). *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: Implicações para a construção de carreira* (pp.79-108). Editora Pedro & João. <https://doi.org/10.51795/9786526504512>

- Melo-Silva, L. L., Munhoz, I. M. S., & Leal, M. S. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 3-18. <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p133>
- Ministério Público do Trabalho, Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (s/d). *Relatório com Informações Sobre Aprendizagem Profissional*. [https://mpt.mp.br/pgt/noticias/dados-sobre-aprendizagem\\_mpt.pdf](https://mpt.mp.br/pgt/noticias/dados-sobre-aprendizagem_mpt.pdf)
- Monteiro, S. Taveira, M. C., & Almeida, L. (2019). Career adaptability and university-to-work transition: Effects on graduates' employment status. *Education + Training*, 61(9), 1187-1199. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0206>
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London, UK: Routledge.
- Moreno, M. L. R. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laerts Educación: Barcelona.
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP).
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para a carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 291-298.
- Munhoz, I. M. S., Melo-Silva, L. L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: Pistas para intervenções na educação básica. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*, (pp. 41-63). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Myers, N. D., Ahn, S., & Jin, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: a Monte Carlo approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 412-423. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599773>
- Neubert, J. C., Mainert, J., Kretschmar, A., & Greiff, S. (2015). The assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(1), 238-268.

- Neves, M. M., Trevisan, L. N., & João, B. N. (2013). Carreira proteana: revisão teórica e análise bibliométrica. *Revista de Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13(2), 217-232.
- Nunes, C. H. S. da S., & Hutz, C. S. (2007). Construção e validação da escala fatorial de Socialização no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 20-25. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100004>.
- Oliveira, I. M., & Taveira, M. C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. In N. L. Pereira-Silva, A. J. G. Barbosa, & M. C. Rodrigues (Eds.), *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação*. Curitiba, PR: CRV.
- Organização Internacional do Trabalho. (2020a). *Trabalho Infantil*. Recuperado de: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>
- Organização Internacional do Trabalho. (2020b). *Aprendizagem*. Recuperado de: [https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS\\_618424/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS_618424/lang--pt/index.htm)
- Organização Internacional do Trabalho. (2020c). *Agenda Nacional de Trabalho Decente*. Recuperado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms\\_226229.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_226229.pdf)
- Ourique, L. R., & Teixeira, M. A. P. (2012). Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. *Psico-USF*, 17(2), 311-321. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000200015>
- Pelissoni, A. M. S. (2007). *Auto-eficácia na transição para trabalho e comportamentos de exploração de carreira em licenciandos* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP).
- 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.
- Polydoro, S. A. J., (2017), *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre, RS: Letra1.
- Portaria MTE No. 723 (2012, 23 de abril). Refere-se ao Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP. <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879e891. <http://dx.doi.org/10.3758/brm.40.3.879>



- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). *SENNA inventory*. São Paulo: Institute Ayrton Senna.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. & De Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: Um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 141-151. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a12.pdf>
- 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* (vol. 1, pp. 33-35). São Paulo, SP: Vetor.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Adaptabilidade de carreira: uma meta-análise de relações com medidas de adaptabilidade, adaptando respostas e resultados de adaptação. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34.
- Sampaio, B. & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada [online]*, 13 (1). <https://doi.org/10.1590/S1413-80502009000100003>
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro). São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, (2nd ed., pp. 147-183).
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.

- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research e Online*, 8, 23-74. [http://www.researchgate.net/publication/251060246\\_Evaluating\\_the\\_Fit\\_of\\_Structural\\_Equation\\_Models\\_Tests\\_of\\_Significance\\_and\\_Descriptive\\_Goodness\\_of-Fit\\_Measures](http://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness_of-Fit_Measures).
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422e445. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989x.7.4.422>
- Silva, E. R. A. & Vaz F. M. (2020). *Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104bmt\\_70\\_dossie\\_a2.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/201104bmt_70_dossie_a2.pdf).
- Silva, N. V. S. (2001). *Jovens brasileiros: o conflito entre o estudo e trabalho e crise de desemprego* (Tese de Doutorado, Escola Superior de Agricultura Luís Queiróz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, SP).
- Silveira, A. A. (2013). *Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS).
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526–537. <http://dx.doi.org/10.1037/h0037039>
- Soares, A. M., Polydoro, S. A. S., & Vieira, D. (2006a). Adaptação da Escala Auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT) para realidade brasileira. Trabalho apresentado no *II Congresso Psicologia: Ciência e Profissão*. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Soares, A. M., Polydoro, S. A. S., & Vieira, D. (2006b). Escala Auto-eficácia da transição para mundo do trabalho (AETT): validação para realidade brasileira. Trabalho apresentado em *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Universidade do Minho, Portugal.
- Son, S. (2018). The more reflective, the more career-adaptable: A two-wave mediation and moderation analysis. *Journal of Vocational Behavior*, (109), 44-53.
- Sousa, H., Frozzi, D., & Bardagi, M. P. (2013). Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 918-933.

- Souza, A. C. Z. (2019). *Competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira: uma comparação entre aprendizes e não aprendizes* (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas).
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, 217-222.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Taveira, M. C. & Pinto, J. C. (2008). Gestão pessoal de carreira no ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(3), 77-91.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. de O. & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Teixeira, M. A. P., Lassance, M. C. P., & Bardagi, M. P. (2011). Adaptabilidade de carreira em estudantes universitários: Efeitos do sexo e da situação de trabalho. Resumo. *Anais do V Congresso brasileiro de avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tolentino, L. R., Sibunruang, H., & Garcia, P. R. J. M. (2019). The Role of Self-Monitoring and Academic Effort in Students' Career Adaptability and Job Search Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 27(4) 726-740.
- Tomasi, A. (2004). Qualificação ou Competência? In A. Tomasi. *Da Qualificação à Competência - pensando o séc. XXI* (pp. 143-157). São Paulo: Papirus.
- Torisu, E. M., & Ferreira, A. C. (2009). A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: Considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciências & Cognição*, 14(3), 168-177.
- Valdivia, G. P. P. (2016). *Propriedades psicométricas do inventário Social and Emotional (or Noncognitive) Nationwide Assessment (SENNa)* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Venturi, G., & Torini, D. (2014). *Transições da escola para o trabalho dos jovens homens e mulheres no Brasil*. (Working Paper, n. 25). Genebra: OIT.
- Vieira, A. D. & Theotônio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39.

- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2005). University-to-work transition: The development of a self efficacy scale. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da International Association of Vocational and Educational Guidance (IAVEG), *Careers in context: New challenges and tasks for guidance and counselling* (p.106). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (no prelo-a). A autoeficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi & S. A. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas. SP: Átomo & Alínea.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L.. (2007). Do ensino superior para o trabalho: análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12. Recuperado em 02 de abril de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167704712007000100002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712007000100002&lng=pt&tlng=pt).
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34–41.
- Wachelke, J., Natividade, J., Andrade, A., Wolter, R., & Camargo, B. (2014). Caracterização e avaliação de um procedimento de coleta de dados online. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 143-146.



## **10 ANEXOS**

### **ANEXO A - INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – SENNA 2.0**

### Instruções

Abaixo mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Por favor, escolha um dos números, na escala abaixo, que melhor indique sua opinião em relação a você mesmo, e circule o número ao lado de cada afirmação. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas.

| <b>1</b><br><b>Nada</b>   | <b>2</b><br><b>Pouco</b>  | <b>3</b><br><b>Moderadamente</b>             | <b>4</b><br><b>Muito</b> | <b>5</b><br><b>Totalmente</b> |
|---------------------------|---------------------------|--|--------------------------|-------------------------------|
| Não tem nada a ver comigo | Tem um pouco a ver comigo | As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo | Tem muito a ver comigo   | Tem tudo a ver comigo         |

| <b>Item</b> | <b>1 – Nada</b>  | <b>2 – Pouco</b> | <b>3 – Moderadamente</b> | <b>4 – Muito</b> | <b>5 – Totalmente</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|-------------|--|------------------|--------------------------|------------------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1           | Eu me preocupo com o que acontece com os outros.           |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 2           | Faço minhas tarefas da melhor maneira que consigo.         |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 3           | Não sou uma pessoa muito empolgada.                        |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 4           | Tenho vergonha de fazer perguntas durante a aula.          |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 5           | Sinto que é melhor não confiar em ninguém.                 |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 6           | Sou muito alegre e animado(a).                             |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 7           | Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.                  |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 8           | Se eu me comprometi, eu cumpro.                            |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 9           | Tenho muita imaginação.                                    |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 10          | Gosto de aparecer.   |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 11          | Gosto de ver apresentações de arte.                        |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 12          | Minhas coisas são bagunçadas.                              |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 13          | Eu certamente dou minhas opiniões nas discussões em grupo. |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 14          | Não tenho muita imaginação.                                |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 15          | Termino minhas tarefas no prazo planejado.                 |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 16          | Gosto de conversar.  |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 17          | Não consigo parar de pensar sobre coisas negativas.        |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 18          | Fico muito bravo e costumo perder a paciência.             |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 19          | Não tenho interesse em descobrir como as coisas funcionam. |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 20          | Após um susto, eu me acalmo facilmente.                    |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 21          | Não vejo graça em museus e exposições de arte.             |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 22          | Falo pouco com os outros colegas da escola.                |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 23          | Não ligo para os sentimentos dos outros.                   |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |
| 24          | Deixo tarefas sem terminar.                                |                  |                          |                  |                       | O        | O        | O        | O        | O        |

| Item | 1 – Nada  | 2 – Pouco | 3 – Moderadamente | 4 – Muito | 5 - Totalmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|---|-----------|-------------------|-----------|----------------|---|---|---|---|---|
| 25   | Eu entro em pânico com facilidade.                  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 26   | Sou feliz e tenho pouco pensamentos negativos.      |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 27   | Peço as coisas com educação e agradeço              |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 28   | Coloco pouco esforço e tempo nas minhas tarefas.    |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 29   | Confio nos outros.                                  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 30   | Evito chamar atenção.                               |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 31   | Gosto de aprender como as coisas funcionam.         |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 32   | Faço ameaças para conseguir o que quero.            |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 33   | Tenho dificuldade em cumprir com o que prometi.     |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 34   | Conseguo prestar atenção naquilo que estou fazendo. |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 35   | Desvio minha atenção com muita facilidade.          |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 36   | Sempre mantenho minhas coisas organizadas.          |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |

A seguir, responda cada item abaixo escolhendo o número que melhor indica a sua opinião sobre você mesmo. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas.

| 1                         | 2                         | 3  | 4                      | 5                     |
|---------------------------|---------------------------|--|------------------------|-----------------------|
| <b>Nada</b>               | <b>Pouco</b>              | <b>Moderadamente</b>                         | <b>Muito</b>           | <b>Totalmente</b>     |
| Não tem nada a ver comigo | Tem um pouco a ver comigo | As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo | Tem muito a ver comigo | Tem tudo a ver comigo |

#### O quanto você consegue...

| Item | 1 – Nada   | 2 – Pouco | 3 – Moderadamente | 4 – Muito | 5 - Totalmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--|-----------|-------------------|-----------|----------------|---|---|---|---|---|
| 1    | ... animar-se quando está triste.  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 2    | ... apreciar arquitetura.  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 3    | ... evitar chamar a atenção.   |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 4    | ... criar coisas novas.  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 5    | ... manter seu material organizado.  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 6    | ...confiar nas pessoas.  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 7    | ... perceber quando alguém que você conhece está chateado.                     |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 8    | ... fazer perguntas ao professor durante as aulas.                             |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 9    | ... dar o primeiro passo para mostrar que está interessado em alguém.          |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 10   | ... ficar bem consigo mesmo.   |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 11   | ... ouvir respeitosamente a opinião dos outros?                                |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 12   | ... controlar sua raiva quando as pessoas deixam você bravo(a).                |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 13   | ... manter a calma quando alguma coisa dá errado ao invés de ficar nervoso(a). |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |



| Item | 1 – Nada   | 2 – Pouco | 3 – Moderadamente | 4 – Muito | 5 - Totalmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--|-----------|-------------------|-----------|----------------|---|---|---|---|---|
| 14   | ... descobrir como algo funciona.  |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 15   | ... colocar o esforço e tempo necessário nas suas tarefas para obter bons resultados |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 16   | ... concentrar-se nas tarefas que está fazendo.                                      |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 17   | ... terminar todo seu dever de casa.   |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |
| 18   | ... cumprir sua palavra, o que prometeu.   |           |                   |           |                | O | O | O | O | O |

**ANEXO B – ESCALA DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA**

### Escala de Adaptabilidade de Carreira – EAC

©Career Adapt-Abilities Scale; Savickas & Porfeli, (2012)

Adaptação Brasileira: Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte (2012); Silveira & Teixeira (2013)

Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. Por favor, **avali** o quanto você desenvolveu cada uma das seguintes habilidades usando a escala abaixo. Por favor, marque (com um X) a resposta de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades abaixo.

| Desenvolvi pouco ou nada | Desenvolvi mais ou menos | Desenvolvi bem | Desenvolvi muito bem | Desenvolvi extremamente bem |
|--------------------------|--------------------------|----------------|----------------------|-----------------------------|
| 1                        | 2                        | 3              | 4                    | 5                           |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Pensar sobre como será o meu futuro.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Preparar-me para o futuro.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Planejar como atingir meus objetivos.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Pensar com cuidado sobre minha carreira.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Manter-me entusiasmado(a) e otimista.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Tomar decisões por conta própria.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Assumir responsabilidade pelos meus atos.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Manter-me fiel às minhas convicções.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Fazer o que eu considero certo para mim.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Explorar o ambiente ao meu redor.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Explorar as opções antes de fazer uma escolha.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Realizar as tarefas de forma eficiente.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Aprender novas habilidades.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Superar obstáculos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Solucionar problemas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ANEXO C - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO, VERSÃO BRASILEIRA (AETT-BR)

### Escala de Autoeficácia na Transição para o mundo do Trabalho (AETT - Br)

*Escala adaptada para realidade brasileira (Soares, Polydoro & Vieira, 2006)*

Este instrumento insere-se em uma pesquisa cujo objetivo é investigar o aspecto motivacional na transição para o mundo do trabalho de alunos concluintes do Ensino Superior.

Não existem respostas certas ou erradas, a sua sinceridade ao responder é fundamental, pois estamos interessados em conhecer a sua percepção em relação à inserção no mercado de trabalho ou ao redirecionamento da carreira com a conclusão do Ensino Superior, caso já esteja trabalhando.

A sua participação é muito importante para aprimorar o conhecimento sobre este contexto. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Para cada frase, indique em que medida **se sente confiante na sua capacidade** para desempenhar a atividade apresentada, assinalando o número correspondente na coluna “**NÍVEL DE CONFIANÇA**”, de acordo com a seguinte escala:

Nada confiante

Totalmente confiante

**1                      2                      3                      4                      5                      6**

Nível de confiança

|    |  |   |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Inscrever-me em agências de emprego online                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2  | Trabalhar bem em equipe  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3  | Procurar oportunidades de emprego na Internet                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4  | Resolver problemas inesperados no meu trabalho                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5  | Adaptar-me às necessidades do meu local de trabalho                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6  | Responder a anúncios de emprego do jornal                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7  | Atuar como profissional na carreira escolhida                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8  | Estabelecer um bom relacionamento com colegas de trabalho                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9  | Continuar a responder a anúncios do jornal após muitas tentativas sem resposta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | Comunicar-me bem com os meus futuros colegas de trabalho                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | Continuar a pensar que vou encontrar emprego após várias recusas               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | Empenhar-me no cumprimento das minhas funções                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | Após uma recusa de emprego, conseguir lidar com a frustração                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | Acreditar nas minhas capacidades enquanto profissional                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | Não desistir de procurar emprego, mesmo recebendo muitas respostas negativas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | Continuar a pensar que vou encontrar trabalho após uma recusa de emprego       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17 | Não me deixar invadir pelo desânimo, após ter um emprego recusado              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | Inscrever-me em empresas de recrutamento e seleção                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19 | Demonstrar segurança naquilo que faço  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|    |   |             |
|----|---|-------------|
| 20 | Não desanimar perante as dificuldades encontradas                                     | 1 2 3 4 5 6 |
| 21 | Cumprir todas as tarefas que o cargo exige  | 1 2 3 4 5 6 |
| 22 | Ter tranquilidade na procura de emprego   | 1 2 3 4 5 6 |
| 23 | Inscrever-me em agências de emprego   | 1 2 3 4 5 6 |
| 24 | Identificar as minhas habilidades para o exercício profissional                       | 1 2 3 4 5 6 |
| 25 | Desempenhar bem as minhas funções no emprego  | 1 2 3 4 5 6 |
| 26 | Adaptar-me às mudanças que possam ocorrer nas minhas funções no emprego               | 1 2 3 4 5 6 |
| 27 | Contribuir com novas ideias num grupo de trabalho                                     | 1 2 3 4 5 6 |
| 28 | Depois de não conseguir um emprego, não me deixar invadir por pensamentos derrotistas | 1 2 3 4 5 6 |

## 11 APÊNDICE

### APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA - CIEE



#### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

(No âmbito do Convênio entre a FFCLRP/USP e o CIEE)

Eu, Valdisnei Godoy Talhari, RG: 10.926.227-SP, CPF: 034.073.118-42, Gerente Regional SP Oeste do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), autorizo a realização da pesquisa *Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários*, um projeto abrangente que engloba quatro subprojetos de pesquisa, e que será realizada por alunas/os de mestrado, sob a orientação da Professora Sênior Lucy Leal Melo-Silva, orientadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). O estudo objetiva relacionar competências socioemocionais e transversais com variáveis sociodemográficas e sua associação a relevantes competências de carreira (engajamento, adaptabilidade, empregabilidade e desenvolvimento de carreira) em aprendizes e estagiários. A expectativa de resultados é de contribuir para a sistematização de dados, de relevante impacto, derivados das ações do CIEE para o desenvolvimento de carreira dos jovens.

Trata-se de uma pesquisa com adesão voluntária dos participantes. Sendo também o trabalho das pesquisadoras de caráter voluntário. Assim sendo, autorizo a equipe a encaminhar os questionários para os aprendizes e estagiários de ensino médio e superior desta instituição, a fim de solicitar a colaboração voluntária dos mesmos para participarem da referida pesquisa.

Declaro-me ciente de que tenho o total direito de recusar que a pesquisa seja realizada nesta entidade, sem que isso se converta em nenhuma espécie de prejuízo para os aprendizes e estagiários. Também tenho conhecimentos das minhas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto e de nosso compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, 27 de maio de 2019

/

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS APRENDIZES****Questionário Sociodemográfico**

1) Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outro

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Escolaridade atual

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino técnico-profissionalizante incompleto
- Ensino técnico-profissionalizante completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

4) Onde cursa (ou cursou) o ensino médio?

- Escola pública
- Escola particular
- Ambas

5) Atualmente você está trabalhando como aprendiz?

- Sim
- Não

6) Se sim, quantas horas por dia?

- 4 horas
- 6 horas

7) Qual é o curso de aprendizagem que você faz?

- Programa em arco administrativo
- Programa em comércio e varejo
- Programa em logística

- Programa auxiliar de produção industrial
- Programa em operador de computador
- Programa em telesserviço
- Programa em auxiliar de alimentação: preparos e serviços
- Programa em ocupações administrativas
- Programação em arco bancário jovem
- Programa em arco bancário adolescente

8) Há quanto tempo é aprendiz? Quantos meses? \_\_\_\_\_

9) Neste momento você está realizando atividades práticas na empresa?

- Sim
- Não

10) Neste momento você está realizando atividades de capacitação com o CIEE?

- Sim
- Não

11) Durante o ano de 2020, você realizou atividades práticas na empresa? Quantos meses? \_\_\_\_\_

12) Já teve anteriormente alguma experiência de trabalho?

- Sim
- Não

13) Se sim, quanto tempo permaneceu na experiência de trabalho?

Quantos meses? \_\_\_\_\_

14) Pretende continuar seus estudos após terminar o ensino médio?

- Sim
- Não



15) Se sim, qual sua expectativa de continuidade?

- Ensino Superior – Faculdade
- Ensino Técnico
- cursos livres de curta duração realizados pela internet

16) Por qual motivo você começou a procurar trabalho?

- Vontade de iniciar a carreira profissional
- Ter o próprio dinheiro
- Ajudar o sustento da família
- Interesse dos pais
- A maioria dos colegas faz
- Outro motivo: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – TERMO DE LICENÇA E RESPONSABILIDADE DE USO DO INSTRUMENTO “SENNÁ”**

**TERMO DE LICENÇA E RESPONSABILIDADE DE USO DO INSTRUMENTO “SENNÁ”**

Pelo presente instrumento e na melhor forma de direito:

(a) De um lado, doravante denominado simplesmente **IAS**:

**INSTITUTO AYRTON SENNA**, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Fernandes Coelho, nº 85, 13º andar/parte, 14º, 15º e 16º andares, Bairro Pinheiros, CEP: 05423-040, inscrito no CNPJ sob nº. 00.328.072/0001-62, neste ato devidamente representado na forma do seu Estatuto Social em vigor.

(b) De outro lado, doravante denominada simplesmente **LICENCIADO**, solidariamente responsáveis por todos os termos desta licença:

**Nome: 1. Professora Associada Lucy Leal Melo-Silva (sênior)**

Endereço completo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Avenida Bandeirantes, 3900, FFCLRP, Bloco 5, sala 21

Nacionalidade: brasileira / Estado Civil: casada / Profissão: psicóloga, docente universitária

Carteira de Identidade RG nº: 24.531.055-1

Inscrição no CPF/MF sob o nº: 015569788-98

Residente e domiciliado na Rua Faveiro, 244, Jardim Recreio, Ribeirão Preto, SP

Dados para contato:

Endereço para correspondência: Rua Faveiro, 244, Jardim Recreio, Ribeirão Preto, SP

E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br

Telefone: (16) 3315-3789 e (16) 991865567

**Nome: 2. Professora Doutora Fabiana Versuti**

Endereço completo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da

Universidade de São Paulo, Avenida Bandeirantes , 3900, FFCLRP, Bloco 3, sala  
5

Nacionalidade: brasileira / Estado Civil: divorciada / Profissão: psicóloga,  
docente universitária

Carteira de Identidade RG n°: 25.065.534-2

Inscrição no CPF/MF sob o n°: 216.303.908-01

Residente e domiciliado na Av.Paranapanema, 287- Casa 13- CEP-14051-290-  
Ribeirão Preto, SP

Dados para contato: (16) 3315-3791 (USP) – Celular: (16) 982093008

Endereço para correspondência: Av Bandeirantes, 3900, FFCLRP-USP, Bloco 3,  
sala 05

E-mail: fabiana\_versuti@usp.br

Telefone: (16) 3315-3791 (USP) – Celular: (16) 982093008

“IAS” e “LICENCIADO”, denominados em conjunto, “Partes”, têm entre si, justo e contratado, o presente Termo de Licença e Responsabilidade de Uso do Instrumento “SENNA” que se regerá pelas seguintes cláusulas e condições:

1. Tendo em vista o interesse do LICENCIADO em utilizar o Instrumento SENNA, o IAS licencia o uso do Instrumento ao LICENCIADO, de forma onerosa e não exclusiva, única e exclusivamente para as finalidades descritas na síntese do projeto a ser desenvolvido pelo LICENCIADO, durante a vigência e no território abaixo identificados:

**- PROJETO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS E DE CARREIRA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

- UNIVERSO AMOSTRAL: alunos da educação básica da rede pública de ensino, e aprendizes e estagiários do CIEE e do SENAC
- VIGÊNCIA DA LICENÇA: 2019-2024
- TERRITÓRIO DA LICENÇA: Ribeirão Preto

2. Diante da presente licença, o LICENCIADO assume em nome de seus prepostos, representantes, empregados e colaboradores e em seu próprio nome, as seguintes responsabilidades, perante o IAS:

a) Disponibilizar, para o IAS, sem qualquer limitação, a base de dados oriunda da aplicação/utilização do SENNA, no formato que o IAS vier a indicar previamente e por escrito;

b) Guardar sigilo e zelar pela privacidade de toda e qualquer informação, dado ou documento coletado dos indivíduos submetidos ao Instrumento SENNA, a que se refere a cláusula 01 acima, mantendo os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 05 (cinco) anos após o término do projeto.

Como exceção à regra acima, os resultados agregados poderão ser utilizados pelo LICENCIADO mediante autorização prévia e por escrito do IAS, observando a medida da autorização concedida pelos participantes e/ou seus responsáveis legais, responsabilizando-se o LICENCIADO a não divulgar os dados de quaisquer participantes que não o tenham autorizado expressamente e por escrito, nos termos do item “d” abaixo;

c) Não divulgar, revelar, publicar, direta ou indiretamente, por qualquer meio de comunicação, dados ou informações contendo o nome dos indivíduos ou outras variáveis que permitam a identificação dos participantes e que afetem assim a confidencialidade dos dados dos sujeitos submetidos ao Instrumento SENNA, mesmo após o término de vigência desta licença, sujeitando-se às penalidades cabíveis na hipótese de violação ao disposto;

d) Cumprir com todos os procedimentos éticos pertinentes que envolvam a utilização do instrumento objeto da presente licença, incluindo mas não se limitando, à obtenção do devido consentimento de todos os participantes investigados na aplicação do SENNA através da formalização de autorizações por estes sujeitos e/ou seus representantes legais, manifestando a sua anuência à participação na pesquisa, autorização esta que deverá conter, no mínimo, a indicação do conteúdo do estudo realizado e a voluntariedade da participação do indivíduo pesquisado, observando as regras e formatos regulados pelos órgãos pertinentes;

e) Utilizar o Instrumento SENNA na íntegra e na forma como foi disponibilizado, sendo vedado efetuar qualquer modificação, tradução, extensão e/ou ampliação em quaisquer materiais, dados e/ou tecnologias ora licenciados;

i) Em caso de eventual intenção de disponibilizar, empréstimo ou permitir o acesso a terceiros, pessoas físicas ou jurídicas, aos instrumento e à(s) base(s) de dados oriundos da aplicação do SENNA, faz-se necessário que o LICENCIADO solicite a autorização prévia e por escrito do IAS, o qual se manifestará no prazo de 10 (dez) dias úteis, sendo que o silêncio deverá ser interpretado como não autorização. Caso haja autorização por parte do IAS, o LICENCIADO deverá: a) fazê-la de forma gratuita; b) requerer de todos os terceiros autorizados, que se comprometam com as mesmas responsabilidades por ele assumidas por força deste Termo, dentre elas o compromisso de utilizar o instrumento licenciado, exclusiva e restritivamente, para os propósitos do projeto e de forma que a somatória dos alunos não ultrapasse o universo amostral, conforme delineado na sua

cláusula 01 e c) responsabilizar-se solidariamente, juntamente com terceiros autorizados, pela observação dessas obrigações perante o IAS e terceiros;

j) O LICENCIADO se compromete a manter identificada a titularidade do IAS e a autoria de: Oliver P. John, Filip de Fruyt, Ricardo Primi e Daniel Domingues dos Santos, sobre o Instrumento SENNA no momento de sua utilização e comunicação, comprometendo-se a utilizá-lo única e exclusivamente conforme previsto neste Termo, sendo vedado sublicenciar todo e qualquer material disponibilizado pelo IAS;

k) Não praticar ou permitir qualquer ação que comprometa a integridade da aplicação adequada do Instrumento SENNA e respectivamente da(s) base(s) de dados oriunda(s) desta coleta;

l) Não utilizar isoladamente as informações e resultados da aplicação do referido instrumento para qualquer finalidade diversa do resultado auferido pelo SENNA, incluindo, mas não se limitando, para tomada de decisões sobre a identidade de pessoas, para suspensão de benefícios ou outros tipos de atos punitivos, sem a devida certificação desta identidade em outras fontes;

m) Não utilizar os dados individuais coletados a partir da aplicação do SENNA de forma individualizada, dado que esse instrumento busca resultados coletivos, por turmas, classes, grupos de escolas, município etc.;

n) Restituir ao IAS o instrumento SENNA, após o término de sua licença e/ou deste Termo, pelo mesmo meio físico que o recebeu, cessando todo e qualquer uso que por este Termo tenha sido autorizado. Não sendo possível a devolução nos termos aqui previstos, deverá o LICENCIADO destruir o que fisicamente for mantido, sob pena de ser responsabilizado em caso de destinação ou uso indevido dos mesmos.

3. O IAS considerará automaticamente rescindido o presente Termo caso o LICENCIADO se torne inadimplente em relação a quaisquer das obrigações aqui acordadas, independentemente de perdas e danos que seu inadimplemento vier a causar.

3.1. Referida indenização englobará tanto os danos sofridos pelo IAS, quanto aos autores originais da OBRA, caso o IAS tenha que os indenizar em decorrência à referida inadimplência do LICENCIADO.

4. Em quaisquer casos de rescisão deste Termo, inclusive, mas não se limitando, em razão de término do prazo de sua vigência, o LICENCIADO se compromete a cessar por completo e de imediato o uso do SENNA, ficando o IAS, em caso de desídia do LICENCIADO no cumprimento desta obrigação, desde logo autorizado a adotar os procedimentos jurídicos adequados, sujeitando-se o LICENCIADO, ainda, às perdas e danos que tal conduta vier a causar ao IAS.

5. Qualquer conflito originário, relativo ou decorrente do presente Termo e relacionado a quaisquer de suas alterações subsequentes, sem limitação, sua formação, validade, eficácia, interpretação, execução, descumprimento ou extinção, será submetido à mediação, previamente à instauração de procedimento judicial ou arbitragem, exceto no

caso de medidas urgentes ou acautelatórias. A mediação terá lugar em São Paulo/SP. O idioma a ser utilizado na mediação será a Língua Portuguesa.

6. As Partes elegem o Foro da Comarca de São Paulo, por mais privilegiado que outro seja, para dirimir as controvérsias originadas do presente Termo.

Desta forma, o LICENCIADO e seu representante acima qualificados assumem total responsabilidade pelas consequências legais e éticas pela utilização indevida do instrumento SENNA e seus resultados, por parte de servidores, prestadores de serviço, voluntários, empregados e/ou colaboradores desta instituição ou por terceiros.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de 2018

---

LICENCIADO 1: Lucy Leal Melo Silva

---

LICENCIADO 2: Fabiana Maris Versuti

---

p. INSTITUTO AYRTON SENNA

Testemunhas:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

Nome:

Nome:

RG:

RG:



## APÊNDICE D – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP-USP



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/124-dgfs.

Ribeirão Preto, 18 de outubro de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado “**Competências socioemocionais e de carreira em aprendizes e estagiários**” foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 197ª Reunião Ordinária, realizada em 17.10.2019, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 15273119.0.0000.5407).

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. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues **relatórios semestrais** e, ao término do estudo, um **relatório final** sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patricia Nicolucci  
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)  
**Profa. Dra. Lucy Leal Melo Silva**  
Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP





## APÊNDICE E – E-book “Desenvolvendo minha carreira”



| Sumário  |    |
|--|----|
| 1. Formação .....                                    | 01 |
| 2. Vida e Trabalho .....                             | 02 |
| 3. Habilidades Socioemocionais .....                 | 03 |
| 3.1. Abertura ao Novo .....                          | 05 |
| 3.2. Amabilidade .....                               | 06 |
| 3.3. Autogestão .....                                | 07 |
| 3.4. Engajamento com os outros .....                 | 08 |
| 3.5. Resiliência Emocional .....                     | 09 |
| 4. Adaptabilidade de Carreira .....                  | 11 |
| 4.1. Preocupação .....                               | 12 |
| 4.2. Controle .....                                  | 12 |
| 4.3. Curiosidade .....                               | 12 |
| 4.4. Confiança .....                                 | 12 |
| 5. Formação e adaptabilidade .....                   | 13 |
| 5.1. Estratégias para a construção da carreira ..... | 15 |
| 6. Dicas práticas .....                              | 16 |
| 7. Referências .....                                 | 19 |
| 8. Links úteis .....                                 | 21 |
| 9. Equipe responsável .....                          | 22 |
| 10. Parceiros .....                                  | 23 |

### 1. FORMAÇÃO

A vida adulta requer responsabilidades, entre elas, o exercício de atividades profissionais.

Como se preparar para o trabalho?

Um dos caminhos é a formação em cursos:

Técnicos;  
de Graduação; e de  
Pós-Graduação.

Essas qualificações não garantem o sucesso em uma profissão, é preciso continuar **ESTUDANDO** e se **CAPACITANDO**!

O percurso de qualquer carreira também envolve necessariamente o **desenvolvimento de habilidades** intra e interpessoais.

Assim, espera-se que os profissionais desenvolvam competências cognitivas, técnicas e socioemocionais.

O manejo equilibrado das relações com os colegas de trabalho e com outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o enfrentamento aos desafios do século XXI.

2. VIDA E TRABALHO

Qual a relevância das habilidades socioemocionais para a **vida e o trabalho**?

Elas influenciam o **tipo de resposta e de comportamento** que habitualmente se tem diante de situações emocionalmente intensas ou complexas.

As **habilidades socioemocionais** podem interferir tanto negativa quanto positivamente no desempenho das atividades de trabalho, a depender da forma como a pessoa lida com a situação.

Quando essas **habilidades são bem desenvolvidas**, ao invés de desperdiçar energia em uma circunstância negativa, poderá contornar os efeitos dessa situação, evitando transtornos para si e para o trabalho.

Em situações profissionais positivas, o manejo adequado das habilidades socioemocionais auxilia no controle da excitação, estabilizando o estado eufórico, diminuindo níveis de ansiedade e potencializando os ganhos.

3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS


Mas como conseguir **identificar, gerenciar e solucionar problemas** relacionados aos afazeres e aos trabalhos em equipe?

Por meio do desenvolvimento e da prática de **HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS** os profissionais terão melhores condições para isso!

Você já ouviu alguma vez na vida falar sobre essas habilidades? Elas são extremamente importantes para o estudo e trabalho, no que se refere:

- ao planejamento;
- à organização;
- à tomada de decisão
- às ações integradas; e

ao estabelecimento e manutenção do foco.



02
03

### HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS


O que são essas habilidades?

Conhecidas como SOFTSKILLS, são aspectos mais flexíveis dos indivíduos como a **motivação** e características da **personalidade**.

Envolve também a capacidade de alguém relacionar-se consigo mesmo e com os outros, a partir de:

comportamentos responsáveis,  
estabelecimento de metas,  
autocontrole emocional e  
resiliência.

Uma forma eficaz de analisar e entender a personalidade de uma pessoa é por meio de cinco dimensões psicológicas. Vamos conhecê-las? (Santos & Primi, 2014).




### 3.1. ABERTURA AO NOVO

Consiste na capacidade de uma pessoa ser:

- flexível;
- apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas;
- disponível para novas experiências estéticas, culturas e intelectuais.

Como estimular a ABERTURA AO NOVO? Desenvolvendo a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e os interesses artísticos.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)



04
05

### 3.2. AMABILIDADE

Compreende a capacidade de ser:

afetuoso;  
solidário; e  
empático.

E também de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa.

Como desenvolver a AMABILIDADE?

Exercitando a empatia, o respeito e a confiança.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)



06

### 3.3. AUTOGESTÃO

Refere-se à capacidade de ter:

foco;  
responsabilidade;  
precisão;  
organização; e  
perseverança;

em relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida, ou seja, a capacidade de ter autorregulação.

Como aprimorar a AUTOGESTÃO?

Agindo com determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)



07

### 3.4. ENGAJAMENTO COM OS OUTROS

Corresponde à capacidade de motivar-se e ter abertura para interações sociais.

Como promover o  
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS?

Vivenciando situações de:  
iniciativa social;  
assertividade; e  
entusiasmo.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)



08

### 3.5. RESILIÊNCIA EMOCIONAL

É definida como a capacidade que a pessoa possui de aprender com as situações adversas e lidar com os sentimentos: como raiva, ansiedade e medo.



Como desenvolver a  
RESILIÊNCIA EMOCIONAL?

Treinando a:  
tolerância ao estresse;  
autoconfiança; e  
tolerância a frustração.

(Instituto Ayrton Senna, 2014)

09

## Resumindo...

### As habilidades socioemocionais:

- favorecem a construção de conhecimentos acadêmicos, tornando a formação técnica do profissional mais sólida e eficiente; e
- configuram-se como um diferencial na hora da contratação, manutenção e progressão na carreira.

### O desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais relaciona-se:

- à **redução** de faltas no trabalho;
- ao **equilíbrio** salarial;
- ao **aumento** das chances de reemprego;
- à **melhoria** da saúde de adultos;
- à **diminuição** de distúrbios alimentares; e
- à **redução** da ansiedade e da probabilidade de depressão e propensão ao suicídio.

(Santos, Silva, Spadari & Nakano, 2018)

10

## 4. ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

### Afinal, o que é isso?

Refere-se à capacidade que uma pessoa tem para lidar com **transições de carreira**, **competência indispensável ao mundo do trabalho** no século XXI, caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade.

O conceito de adaptabilidade de carreira organiza-se em torno de **quatro dimensões**:

### Preocupação

### Controle

### Curiosidade

### Confiança

Vamos conhecê-las?

(Audibert & Teixeira, 2015)

11

### 4.1. Preocupação

Está relacionada com a orientação ao futuro e ao planejamento no que diz respeito à carreira.

### 4.2. Controle

Refere-se às crenças do indivíduo acerca da sua responsabilidade frente ao futuro e a sua vontade de agir proativamente em prol de seus objetivos.

### 4.3. Curiosidade

Relaciona-se aos comportamentos de caráter exploratório que permitem ao indivíduo ampliar suas perspectivas de ação no cenário ocupacional.

### 4.4. Confiança

Refere-se às crenças de capacidade para enfrentar os desafios relacionados com a construção da carreira.

12

(Savickas, 2013; Bardagi & Albanas, 2015)

## 5. FORMAÇÃO E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

Estudos mostram que estudantes que se identificam com a **área de formação** e se **engajam na construção da carreira** possuem altos índices associados à:

adaptabilidade de carreira;  
autoestima; e  
proatividade.

Favorecendo maior **empregabilidade** e maiores oportunidades para desenvolver a carreira, além de obter sucesso e satisfação nesta transição universidade - trabalho.

(Teixeira, Oliveira, Melo-Silva & Taveira, 2019)

Assim, a característica essencial dos trabalhadores na contemporaneidade é: adaptar-se às exigências e oportunidades em mudanças na força de trabalho.

13

## Resumindo...



Melhores resultados (*adaptação*) são esperados em indivíduos que estão dispostos (*adaptatividade*) e são capazes (*adaptabilidade*) de desempenhar comportamentos que visam condições mutáveis (*adaptar-se*).

(Duarte et al., 2012; Savickas & Porfeli, 2012).



14

## 5.1. Estratégias para a construção da carreira

Algumas estratégias úteis para você:

Planejar ações em função de seus propósitos de vida;

Participar de oficinas de orientação acadêmica;

Engajar-se em atividades extracurriculares;

Participar de projetos de pesquisa, cultura e extensão;

Fazer estágios;

Participar de entidades estudantis (exemplo: empresas júnior);

Realizar trabalhos voluntários.

15

## 6. Dicas Práticas

Têm muitas atividades que você pode praticar no dia a dia para treinar essas habilidades, vamos ver algumas?

### *Desenvolvendo a liderança*

Ofereça-se para coordenar equipes de trabalho em instituições educacionais, atividades esportivas, atividades relevantes para a comunidade, em defesa do meio ambiente, entre outras.

### *Desenvolvendo o trabalho em equipe*

Participar ativamente de grupos na realização de eventos familiares, educacionais, sociais e políticos, de atividades artísticas, recreativas e esportivas, e em atividades extracurriculares, como ligas, atléticas, centros acadêmicos, entre outras.

São boas estratégias para treinar essa habilidade.

16

## Dicas Práticas

### *Desenvolvendo a comunicação*

Ofereça-se para apresentar um trabalho em sala de aula, em eventos e em congressos; apresente uma ideia para uma pessoa que seja importante para você, leia (sobretudo literatura) e escreva sobre diferentes temas, dialogue com pessoas diferentes, procure cursos de oratória e conheça os diversos tipos de comunicação.

### *Desenvolvendo a aprendizagem*

Procure ser curioso sobre assuntos novos, leia temas diferentes do que está acostumado e converse com pessoas que sabem mais do que você em alguma área específica.

Desenvolva rotina e hábitos de leitura em fontes confiáveis e qualificadas. Pesquise!

17

## Dicas Práticas

### Desenvolvendo a capacidade de resolver problemas

Refleta sobre o problema que se apresenta com máximo de equilíbrio e tranquilidade. Focalize a busca de caminhos que leve a solução. Lide com as adversidades como uma experiência de aprendizagem. Colocar-se no lugar do outro (ser empático) é uma condição essencial para resolver problemas de maneira eficaz, criativa e humana.

Lembre-se que para se conhecer melhor, adquirir e desenvolver novas habilidades os psicólogos e os educadores também podem ser bons aliados.

**Essas são algumas dicas que podem te ajudar a ter sucesso em sua vida e carreira!**

18

## 7. Referências

- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93.
- Bardagi, M. P., & Albanães, P. (2015). Relações entre adaptabilidade de carreira e personalidade: um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35-44. doi:10.17575/rpsicol.v29i1.989
- Duarte, M. E., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt abilities scale-Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019
- Instituto Ayrton Senna. Competências para a vida: Educação do futuro, agora. Recuperado em 07 de novembro de 2019 em <https://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/html>
- Santos, D. & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

19

## Referências

- Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed.), 147-183.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, M. C. D., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. D. C. (2019). Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: construção, características psicométricas e modelo das respostas adaptativas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 703-712. doi: 10.17652/rpot/2019.3.16557

20


## 8. Links Úteis

- Rede Emancipa: site de busca por Universidades Públicas no Brasil  
<https://redeemancipa.org.br/2013/03/universidades-publicas-no-brasil/>
- Conheça a USP  
<https://jornal.usp.br/especiais/universidade-de-sao-paulo-85-anos/>
- Informações sobre os cursos da USP  
<https://www6.usp.br/ensino/graduacao/#cursosoferecidos>
- 30 anos de autonomia das 3 universidades estaduais paulistas  
<https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/05/09/universidades-paulistas-30-anos-de-autonomia/>

21

|   |  |
|---|--|
| <p><b>9. Equipe Responsável</b></p> <p><i>Carreira Lab</i><br/>Laboratório de estudos e intervenções em desenvolvimento socioemocional e de carreira<br/>Departamento de Psicologia - FFCLRP</p> <p><a href="https://sites.usp.br/carreiralab">https://sites.usp.br/carreiralab</a></p> <p>FFCLRP-USP<br/><br/>USP<br/></p> <p>22</p> | <p><b>10. Parceiros</b></p> <p>Instituto<br/><b>Ayrton Senna</b></p>  <p><a href="https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html">https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html</a></p> <p>Acesse aos conteúdos</p> <p><a href="https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao.html">https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao.html</a></p> <p>23</p> |
|---|--|

**Parceiros**



<https://portal.ciee.org.br>

Aproveite também os cursos on-line em:  
<https://portal.ciee.org.br/estudantes/saber-virtual/>

**Desejamos que sua jornada seja cheia de boas conquistas!!**

24





## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) [Versão impressa para responsáveis por participantes menores de 18 anos]

Prezado, seu/sua filho/a ou pessoa sob sua responsabilidade está sendo convidado/a a participar, voluntariamente, da pesquisa *Competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho em jovens aprendizes*. A pesquisa se insere em um conjunto de investigações interessadas em entender como os jovens desenvolvem sua capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, levando em conta suas escolhas, planejamento e cumprindo metas em relação aos estudos, ao trabalho e à construção da carreira.

O objetivo desta pesquisa é investigar se há relações entre essas capacidades. Trata-se de minha pesquisa de mestrado (Fabiola Aparecida Molina Costa), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob a coordenação da Profa. Associada Sênior Lucy Leal Melo-Silva. Como benefícios, os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira, em aprendizes e estagiários.

Caso aceite que seu/sua filho/a ou pessoa sob sua responsabilidade participe desta pesquisa, após a entrega desta autorização assinada para a equipe do CIEE, uma mensagem será enviada à/ao aprendiz. Assim, a coleta de dados será realizada presencialmente, por meio de plataforma on-line, utilizando equipamentos pessoais ou existentes em sala de aula. O preenchimento dos quatro questionários deve levar 50 minutos aproximadamente. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois todas suas respostas são importantes.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Porém, se os temas tratados gerarem algum desconforto, você tem a liberdade de interromper sua participação em qualquer momento e também retirar sua autorização da pesquisa posteriormente. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você também pode entrar em contato com a Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail [lucileal@ffclrp.usp.br](mailto:lucileal@ffclrp.usp.br) e comigo, Fabiola Aparecida Molina Costa, responsável por esta coleta de dados, pelo e-mail [fabiolammolina@gmail.com](mailto:fabiolammolina@gmail.com).

Vocês não terão gastos com a pesquisa, pois é on-line, mas se eventualmente houver algum gasto, nós nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado para publicação em livro e/ou revista científica. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato, inclusive nas publicações derivadas dos estudos.

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 01, sala 07 – Prédio da Administração, FFCLRP/USP, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Os contatos são: (16) 3315-4811/ Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 16h30. E-mail: [coetp@ffclrp.usp.br](mailto:coetp@ffclrp.usp.br) / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

Para autorizar a participação dele/a na pesquisa, concordando com todos os itens listados neste termo, por gentileza, preencha as informações a seguir. Este documento é emitido em duas vias de igual teor. Desde já agradecemos a sua atenção e participação.

Assinando este Termo você autoriza seu/sua filho/a ou pessoa sob sua responsabilidade a participar voluntariamente desta pesquisa.

Cidade e data: \_\_\_\_\_

Nome do/a filho/a: \_\_\_\_\_

Nome e RG do pai, mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pai, mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela coleta de dados: Fabiola Aparecida Molina Costa.  
E-mail [fabiolammolina@gmail.com](mailto:fabiolammolina@gmail.com)



## APÊNDICE G -TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### [Versão para participantes menores de 18 anos, após aceite dos pais]

Caro/a Aprendiz

Considerando que seu pai, mãe ou responsável autorizou sua participação, gostaríamos de contar com sua colaboração, voluntária, na pesquisa intitulada *Competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho em jovens aprendizes*. A pesquisa se insere em um conjunto de investigações interessadas em entender como os jovens desenvolvem sua capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, levando em conta suas escolhas, planejamento e cumprindo metas em relação aos estudos, ao trabalho e à construção da carreira.

O objetivo desta pesquisa é investigar se há relações entre essas capacidades. Trata-se de minha pesquisa de mestrado Fabíola Aparecida Molina Costa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob a coordenação da Profa. Associada Sênior Lucy Leal Melo-Silva. Como benefícios, os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira, em aprendizes e estagiários. A coleta de dados será realizada on-line.

A coleta de dados será realizada on-line. O preenchimento dos quatro questionários deve levar 50 minutos aproximadamente. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois todas suas respostas são importantes.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Porém, se os temas tratados gerarem algum desconforto, você tem a liberdade de interromper sua participação em qualquer momento e também retirar sua autorização da pesquisa posteriormente. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você também pode entrar em contato com a Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail [lucileal@ffclrp.usp.br](mailto:lucileal@ffclrp.usp.br) e comigo Fabíola Aparecida Molina Costa, responsável por esta coleta de dados, pelo e-mail [fabiolammolina@gmail.com](mailto:fabiolammolina@gmail.com).

Você não terá gastos com a pesquisa, pois é on-line, mas se eventualmente houver algum gasto, nós nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado para publicação em livro e/ou revista científica. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato, inclusive nas publicações derivadas dos estudos.

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 01, sala 07 – Prédio da Administração, FFCLRP/USP, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Os contatos são: (16) 3315-4811/ Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 16h30. E-mail: [coetp@ffclrp.usp.br](mailto:coetp@ffclrp.usp.br) / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

Para participar da pesquisa clique na opção “Li o Termo e aceito participar da pesquisa”, se concordar com todos os itens listados neste termo. Após esse passo você será direcionado para uma página com os questionários do estudo.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação.

Li o Termo e aceito participar da pesquisa.

---

Mestranda Fabíola Aparecida Molina Costa  
E-mail: [fabiolammolina@gmail.com](mailto:fabiolammolina@gmail.com)

## APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### [Versão para participantes maiores de 18 anos]

Caro/a Aprendiz

Gostaríamos de contar com sua colaboração, voluntária, na pesquisa intitulada *Competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição escola-trabalho em jovens aprendizes*. A pesquisa se insere em um conjunto de investigações interessadas em entender como os jovens desenvolvem sua capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, levando em conta suas escolhas, planejamento e cumprindo metas em relação aos estudos, ao trabalho e à construção da carreira.

O objetivo desta pesquisa é investigar se há relações entre essas capacidades. Trata-se de minha pesquisa de mestrado (Fabiola Aparecida Molina Costa) desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), sob a coordenação da Profa. Associada Sênior Lucy Leal Melo-Silva. Como benefícios, os resultados obtidos contribuirão com os estudos sobre competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira, em aprendizes e estagiários.

A coleta de dados será realizada on-line. O preenchimento dos quatro questionários deve levar 50 minutos aproximadamente. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois todas suas respostas são importantes.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Porém, se os temas tratados gerarem algum desconforto, você tem a liberdade de interromper sua participação em qualquer momento e também retirar sua autorização da pesquisa posteriormente. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos sobre a pesquisa, você também pode entrar em contato com a Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, responsável pela orientação deste projeto pelo e-mail [lucileal@ffclrp.usp.br](mailto:lucileal@ffclrp.usp.br) e comigo, Fabiola Aparecida Molina Costa, responsável por esta coleta de dados, pelo e-mail [fabiolammolina@gmail.com](mailto:fabiolammolina@gmail.com).

Você não terá gastos com a pesquisa, pois é on-line, mas se eventualmente houver algum gasto, nós nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado para publicação em livro e/ou revista científica. Como forma de sigilo, seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, garantindo o seu anonimato, inclusive nas publicações derivadas dos estudos.

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 01, sala 07 – Prédio da Administração, FFCLRP/USP, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Os contatos são: (16) 3315-4811/ Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 16h30. E-mail: [coetp@ffclrp.usp.br](mailto:coetp@ffclrp.usp.br) / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.


Para participar da pesquisa clique na opção “Li o TCLE e aceito participar da pesquisa”, se concordar com todos os itens listados neste termo. Após esse passo você será direcionado para uma página com os questionários do estudo.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação.

Li o TCLE e aceito participar da pesquisa.

Mestranda Fabiola Aparecida Molina Costa.  
E-mail: [fabiolammolina@gmail.com](mailto:fabiolammolina@gmail.com)

## APÊNDICE I – 1. CONVITE PARA OS APRENDIZES RESPONDEREM A PESQUISA







**CONVITE PARA PESQUISA**

### Desenvolvendo Carreiras

Olá, tudo bem?

O CIEE é parceiro de uma pesquisa realizada pelo Carreira Lab, da USP de Ribeirão Preto, cujo objetivo é entender como vocês desenvolvem a capacidade de colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes para se relacionar com outras pessoas e consigo mesmo, assim como estabelecer objetivos em relação aos estudos, ao trabalho e à construção da vida e carreira.

Garantimos o anonimato de suas respostas.  
Acesse o link abaixo, responda ao questionário e no final ganhe um e-book com dicas para sua carreira.  
**Público: Aprendizes CIEE com idade de 18 anos ou mais.**

Olá, aprendizes!

O programa de pós graduação da USP de Ribeirão Preto está realizando uma pesquisa em parceria com o CIEE.

Gostaríamos de convidá-los para preencherem o questionário abaixo, leva cerca de 20 minutos e ao final você ganhará um e-book.


Os aprendizes com menos de 18 anos de idade irão precisar de um documento assinado pelos pais. Sendo assim, enviaremos na próxima semana as orientações.

Este link é para aprendizes com 18 anos ou mais:  
[https://senna.ias.org.br:443/a/USPRP\\_Fabiola\\_Mestrado\\_TCLE](https://senna.ias.org.br:443/a/USPRP_Fabiola_Mestrado_TCLE)

Agradecemos sua participação.  
 Fabíola Molina  
 Consultora CIEE e Mestranda em psicologia  
 USP/RP

11:30 ✓

## APÊNDICE J – 2. CONVITE PARA OS APRENDIZES RESPONDEREM A PESQUISA



**CONVITE PARA PESQUISA**

**\*\* ÚLTIMA CHAMADA:  
PRAZO FOI PRORROGADO ATÉ 23/11  
CONTAMOS COM VOCÊ!**

**OLÁ, TUDO BEM?**

O CIEE É PARCEIRO DE UMA PESQUISA REALIZADA PELO CARREIRA LAB, DA USP DE RIBEIRÃO PRETO, ATRAVÉS DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA CONSULTORA FABIÓLA MOLINA, CUJO OBJETIVO É ENTENDER COMO VOCÊS DESENVOLVEM A CAPACIDADE DE COLOCAR EM PRÁTICA CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES PARA SE RELACIONAR COM OUTRAS PESSOAS E CONSIGO MESMO, ASSIM COMO ESTABELECEER OBJETIVOS EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS, AO TRABALHO E À CONSTRUÇÃO DA VIDA E CARREIRA.

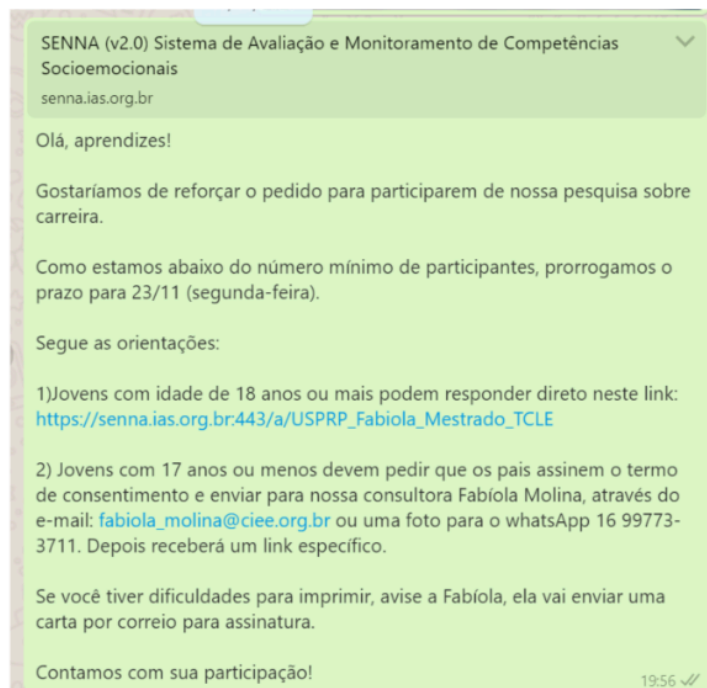
GARANTIMOS O ANONIMATO DE SUAS RESPOSTAS.

RESPONDA AO QUESTIONÁRIO E NO FINAL GANHE UM E-BOOK COM DICAS PARA SUA CARREIRA.

PÚBLICO: APRENDIZES CIEE.



ORIENTAÇÕES:

- PARA APRENDIZES COM IDADE DE 18 ANOS OU MAIS DEVEM RESPONDER AO LINK ABAIXO.
- APRENDIZES COM MENOS DE 18 ANOS DEVERÃO IMPRIMIR O TERMO EM ANEXO, PEDIR PARA OS PAIS ASSINAREM E ENVIAR PARA: FABIOLA\_MOLINA@CIEE.ORG.BR OU POR WHATSAPP NO 16 99773-3711. APÓS O ENVIO IRÃO RECEBER O LINK DA PESQUISA. **PRAZO: ATÉ 23/11/2020**





## APÊNDICE K – 3. CONVITE PARA OS APRENDIZES RESPONDEREM A PESQUISA

|   |   |
|---|---|
|  <p>Fabiola Aparecida Molina Costa &lt;fabiola_molina@ciee.org.br&gt;</p> <hr/> <p><b>Pesquisa CIEE e USP - Aprendizizes</b></p> <hr/> <p>Fabiola Ap. Molina Costa &lt;fabiola_molina@ciee.org.br&gt; 5 de fevereiro de 2021 14:01<br/>Para: lpedra@mapfre.com.br</p> <p>Prezada empresa parceira, boa tarde!</p> <p>O CIEE está realizando uma pesquisa em conjunto com a USP de Ribeirão Preto - SP em diversas cidades do Brasil. Temos o objetivo de entender melhor como os aprendizes e estagiários constroem comportamentos que refletem em suas carreiras e como percebem suas competências e habilidades para o atendimento aos desafios da atualidade no mundo do trabalho.</p> <p>Após o levantamento de dados produziremos alguns materiais práticos que possam auxiliar jovens e gestores na construção de relações assertivas nesta importante etapa que é o início de vida profissional.</p> <p>Todos os aprendizes foram convidados em sala de aula para preencherem o link da pesquisa, porém ainda não atingimos o número mínimo de participantes para validação científica. Alguns alegam dificuldades de acesso ao link no celular ou para impressão do Termo de Consentimento dos pais.</p> <p>Por isso, pedimos apoio das empresas para que possam fornecer cerca de 20 minutos para o aprendiz responder ao questionário da pesquisa nos computadores ou imprimir o termo (1 folha) e levar aos pais.</p> <p>Devido às aulas à distância por causa da pandemia de Covid-19, não conseguimos levá-los aos laboratórios de informática.</p> <p>Orientações para acessar a pesquisa:</p> <p><b>1) Aprendizizes com idade de 18 anos ou mais</b><br/>Podem responder a pesquisa diretamente no link:<br/><a href="https://senna.ias.org.br:443/a/USPRP_Fabiola_Mestrado_TCLE">https://senna.ias.org.br:443/a/USPRP_Fabiola_Mestrado_TCLE</a></p> <p><b>2) Aprendizizes com idade abaixo de 18 anos</b><br/>É necessário autorização dos pais por escrito.</p> | <p>O jovem vai imprimir o Termo de Consentimento em anexo, pedir para o pai, mãe ou responsável legal assinar e enviar uma foto do documento via whatsapp para consultora Fabiola Molina no telefone (16) 99773-3711 ou por e-mail no <a href="mailto:fabiola_molina@ciee.org.br">fabiola_molina@ciee.org.br</a> . Depois irá receber um link diferente para pesquisa.</p> <p>Ao final, o aprendiz ganhará um e-book do laboratório de pesquisa CarreiraLab - USP/RP, com dicas práticas iniciais no desenvolvimento de carreira.</p> <p>** Todas as respostas são sigilosas e com foco nas competências e habilidades percebidas pelos aprendizes sobre si no ingresso ao trabalho. Não temos o objetivo de avaliar os programas de aprendizagem das empresas nesta pesquisa.</p> <p>** Esta pesquisa é uma continuidade do evento <b>I Fórum Educação e Trabalho CIEE</b> realizado em 2019 na USP de Ribeirão Preto com público de 412 participantes. Link: <a href="https://portal.ciee.org.br/tags/i-forum-educacao-e-trabalho-ciee">https://portal.ciee.org.br/tags/i-forum-educacao-e-trabalho-ciee</a></p> <p>** A participação na pesquisa é opcional.</p> <p>Agradecemos desde já a colaboração.</p> <p>Em caso de dúvidas, estou à disposição.</p> <p><i>Empresa parceira, o estudante recebe o contrato de estágio em 4 vias e se compromete a entregar uma via ao CIEE, a empresa e a instituição de ensino, devidamente assinadas pelas partes. Pedimos que acompanhe e cobre a entrega de sua via, pois a ausência do documento resultará na descaracterização do estágio nos termos da Lei no 11.788/08</i></p>  <p><b>FABIOLA APARECIDA MOLINA COSTA</b><br/>Consultora<br/>Atendimento<br/>RIBEIRAO PRETO<br/>(16) 3003-2433 / Ramal: 000000<br/>(16) 997-733-711<br/>Em Home Office<br/><a href="mailto:canal@ciee.com.br">canal@ciee.com.br</a></p> |
|---|---|