

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

Dayane Barbosa

Intervenção em Educação para a Carreira no Ensino Fundamental

Ribeirão Preto

2021

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

## RESUMO

Considerando as novas configurações do trabalho, torna-se essencial a aquisição e desenvolvimento de habilidades necessárias para a adaptabilidade ao mundo do trabalho, dentre elas destacam-se as habilidades socioemocionais. Na perspectiva de que os alunos possam atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, estratégias de Educação para a Carreira podem ser implementadas visando contribuir com a escola na preparação de cidadãos mais conscientes e autônomos na construção da vida e da carreira. Nesse sentido, este estudo objetivou desenvolver e avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no ensino fundamental. Os objetivos secundários foram: (a) avaliar o nível de maturidade profissional, comparando os resultados do grupo de intervenção (GA) antes e após a intervenção; (b) avaliar as habilidades socioemocionais, comparando-se os resultados dos grupos de intervenção (GA) e grupo de comparação (GC), e em cada um dos grupos antes e após a intervenção; e (c) avaliar a intervenção na perspectiva dos participantes. A amostra é constituída por são adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino. Eles foram distribuídos em dois grupos, um grupo de intervenção A (GA), com 31 participantes, sendo a maioria do sexo masculino (61,3%), com idade média de 14,13 anos (desvio padrão = 0,56) e economicamente classificados, conforme Critério Brasil da ABEP, no nível B2 (35,5%), e um grupo de comparação (GC), também com 31 participantes, no qual a maioria era do sexo masculino (54,8%), com média de 14 anos de idade (desvio padrão = 0,58) e classificados no nível B2 (45,2%). Foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) *Questionário sociodemográfico*, (b) *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*, e (c) *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais - SENNA 2.0*. Os dados quantitativos foram organizados e analisados no programa estatístico Jamovi 1.6.3. Em uma etapa anterior, os dados coletados foram transcritos e codificados em uma planilha do Microsoft Office Excel, versão 2019 em seguida transportados para o Jamovi. Para a análise do Senna 2.0, também se utilizou o software RStudio 3.5. e o pacote psych. Para análise qualitativa baseada na avaliação dos participantes foi usado o software de análises textuais IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, através do qual foram realizadas análises lexicográficas clássicas e formadas nuvens de palavras. Os resultados quantitativos da análise da maturidade profissional e das habilidades socioemocionais não apontaram diferenças entre os grupos e entre pré-teste e pós-teste. Sobre

o processo de intervenção, as respostas dos participantes na avaliação qualitativa mostram que os conteúdos aprendidos foram significativos para a construção da carreira e projetos de vida. Os achados possibilitam refletir sobre pistas para o desenvolvimento de futuras intervenções, visando a aquisição de habilidades socioemocionais e de carreira, necessárias para o mundo do trabalho em transformação. Tais achados também são úteis para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida e Trabalho, ofertadas no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** intervenção, educação para carreira, maturidade profissional, habilidades socioemocionais

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização do estudo

Os fenômenos relacionados à globalização e ao capitalismo em conjunto com as velozes transformações tecnológicas, na economia, e em questões sociopolíticas e demográficos têm alterado o modo de viver e o contexto do trabalho. O mundo do trabalho mais dinâmico, exige flexibilidade e capacidade do profissional de realizar diversas tarefas, caracterizando-se principalmente pela terceirização da mão-de-obra, a atividade laboral temporária e os vínculos de trabalho mais precários e instáveis (Assunção-Matos & Bicalho, 2016; Borges & Yamamoto, 2014; Lassance & Sarriera, 2012). Se por um lado, as mudanças são atrativas e desafiadoras para o avanço no processo civilizatório, por outro lado, evidenciam precarização do trabalho e exclusão de boa parte dos trabalhadores. Assim, cumpre destacar neste estudo, que ao propor uma intervenção com alunos da educação básica, não se exime os gestores públicos da responsabilidade da oferta qualificada de educação, trabalho e renda. Porém, para fins deste estudo focar-se-á nos alunos e em formas de auxiliá-los a lidar com os desafios do mundo adulto e a pensar nos estudos, nas expectativas de futuro e em possibilidades de construção de um projeto de vida e carreira, ao longo da vida, que se inicia no presente.

Em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês) as novas configurações do trabalho requerem competências e habilidades essenciais para a vida e a adaptabilidade ao mundo do trabalho. Da perspectiva dos empregadores, espera-se que os trabalhadores tenham alta qualificação e desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos e competências para a resolução de problemas complexos, que estão colocados em cenários e contextos da revolução 4.0 para todas as atividades ocupacionais.

Nesse sentido, a educação tem papel importante a desempenhar, uma vez que se entende a carreira como um processo em construção ao longo da vida (Castro, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2012). Sem educação não há futuro. Sem futuro perde o país, em todos os sentidos, perdem os brasileiros em qualidade de vida. O Brasil precisa da educação qualificada em todos os níveis. Prioriza-se a educação básica universal, preferencialmente a educação integral em todas as escolas. Sendo assim, neste estudo a adolescência como período de grande potencial de aprendizagem das primeiras concepções e sentidos acerca da vida em sociedade e para lidar com o mundo de trabalho. Nessa fase é possível desenvolver competências básicas de carreira, tais como: confiança, autonomia, exploração, decisão e planejamento (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008; Savickas, 2013). Diversas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento de

carreira apontam a precocidade das experiências sobre o sentido do trabalho. Algumas dessas perspectivas destacam a potencialidade que as crianças possuem para criar narrativas sobre quem são, atribuir significados a experiências passadas, ensaiar papéis de vida e refletir sobre o futuro ainda na primeira infância (Hartung, 2015 como citado em Oliveira, Taveira & Porfeli, 2016).

No Brasil, observa-se a tentativa já há algumas décadas de integrar escola e mundo do trabalho por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/1996, nela foi estabelecido em seus primeiros artigos que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Essa relação, entre educação e contexto de trabalho, deve ocorrer nos dois níveis escolares: a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior.

Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), para a educação básica brasileira, define como diretriz o desenvolvimento de 10 Competências Gerais. Essas competências integram o capítulo introdutório da BNCC e foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI (Movimento Pela Base, 2018). Destaca-se que na BNCC, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Assim, a Base propõe um entendimento de habilidades necessárias para a nova dinâmica do século XXI, inclusive no que se refere ao mundo do trabalho. As 10 competências são: (a) Conhecimento [Valorizar e fazer uso de conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital] (b) Pensamento científico, crítico e criativo [Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências de forma criativa e crítica]; (c) Repertório cultural [Valorizar e compreender as diversas manifestações artísticas e culturais]; (d) Comunicação [Utilizar diferentes linguagens]; (e) Cultura digital [Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação]; (f) Trabalho e projeto de vida [Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências que facilitam a construção de projetos de vida e carreira]; (g) Argumentação [Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis] (h) Autoconhecimento e autocuidado [Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional]; (i) Empatia e cooperação [Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação]; e (j)

Responsabilidade e cidadania [Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação] (Movimento Pela Base, 2018, p. 2).

Com relação à educação brasileira, observa-se um aumento das taxas de escolaridade e de alfabetização no país. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE - PNAD Contínua, 2018), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2018 foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos), enquanto em 2017 havia sido 7%. Essa mudança na taxa de analfabetismo entre 2017 e 2018 representa uma redução de aproximadamente 121 mil pessoas. Além do mais, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória (até o Ensino Médio), passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018. E também em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 16,5%, o superior completo. A inclusão cresceu em números, mas há que se atentar à qualidade da alfabetização e funcionalidade, próximo passo da educação universal e democrática, como via de acesso à diminuição da enorme desigualdade social que assola o país e tem implicações para o trabalho e a renda.

Os autores Pauli, Nakabashi e Sampaio (2012) destacam que ao mesmo tempo que se observou no país um aumento expressivo no nível de escolaridade devido à implantação de programas governamentais com esse objetivo, esse maior nível de educação não implica necessariamente em um total aproveitamento das potencialidades do profissional qualificado. De acordo com os autores, existiriam duas possíveis explicações para o fenômeno. A primeira, seria a disparidade entre a oferta e demanda por mão-de-obra especializada. E a segunda, estaria relacionada a falta de aquisição de habilidades relevantes para a vida e o trabalho, ainda que tenha se elevado o nível de escolaridade.

Além dessa dificuldade em conciliar educação de qualidade e oferta de trabalho, para um melhor desenvolvimento da carreira, outro problema frequente no contexto brasileiro é a alta taxa de evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017). O 9º ano do Ensino Fundamental, foco deste estudo, tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do Ensino Médio, com 6,8%. Dentre os alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, 12,9% e 12,7% respectivamente, evadiram da escola entre os anos de 2014 e 2015. Assim, considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. Em relação ao desempenho dos alunos brasileiros, os dados do *Programme for International Student Assessment (PISA)* (*Organization for Economic Co-*

*operation and Development* - OECD, 2016, OCDE, sigla em inglês) apontam em sua última avaliação com jovens de 15 e 16 anos de 70 países, que o Brasil ficou na 63ª colocação em matemática, 58ª em português e 65ª em ciências, tendo um baixo desempenho ao compará-lo com os demais países participantes. O PISA é um programa internacional de avaliação dos estudantes, cujo objetivo é criar indicadores a respeito da qualidade da educação, a fim de subsidiar políticas públicas por meio da avaliação nas áreas de leitura, matemática e ciências. De acordo com os dados do PISA o Brasil apresenta resultado incompatível com a sua classificação econômica.

Diante desse cenário, surge então a necessidade de buscar formas de atender às necessidades dos alunos com vistas a estimular a continuidade dos estudos para, no futuro, favorecer a inserção mais qualificada no mercado de trabalho, além de promover melhor desenvolvimento de carreira e melhoria nas condições de vida. Para tanto, programas na área de Orientação Profissional e de Carreira, principalmente na modalidade de Educação para a Carreira, estratégia desenvolvida para o contexto escolar, sendo este o formato de intervenção do presente estudo, podem contribuir com a escola na preparação de pessoas capazes de lidar com a complexidades dos desafios a serem enfrentados no mundo pós-moderno. A OECD (2004) em uma publicação sobre Orientação de Carreira e políticas públicas destaca em um de seus capítulos que os programas de carreira inseridos no currículo escolar, por exemplo, a Educação para a Carreira, conseguem responder à necessidade vigente nesse século, de uma aprendizagem desenvolvida ao longo da vida e que enfatize a empregabilidade sustentada.

Ao mesmo tempo que se enfatiza a inserção de programas de carreira no contexto escolar e é reconhecida sua importância, percebe-se no contexto brasileiro certa dificuldade de inserção fora da modalidade clínica de atendimento. São poucas as escolas que oferecem Orientação Profissional e quando o fazem, observa-se que pertencem a rede particular de ensino. Embora existam tais limitações, alguns projetos de lei estão em tramitação e buscam a inserção da Orientação Profissional em escolas públicas, dando novas perspectivas para a área.

De acordo com o Projeto de Lei 5053/2016 (Brasil, 2016), em tramitação, estudantes da rede pública e beneficiários de bolsa integral na rede privada poderão contar, a partir do último ano do Ensino Fundamental, com serviço de orientação profissional especializado gratuito. De acordo com o projeto, o serviço tem como objetivo oferecer apoio à decisão sobre prosseguimento de estudos em curso técnico de nível médio e na educação superior. Essa proposta teve sua origem na sugestão de estudantes de Ensino Médio que participaram do Programa Jovem Senador apresentada à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado (Brasil, 2017).

No estado de São Paulo duas propostas baseadas em políticas públicas com semelhança ao modelo Educação para a Carreira têm sido implementadas. A primeira se refere ao modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI), cujo objetivo é a inserção de temáticas diversificadas dentro do currículo escolar do Ensino Médio. Entre as temáticas desenvolvidas, destacam-se a implementação da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, Prática de Ciências, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Disciplinas Eletivas (São Paulo, 2014b). No PEI, os componentes Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, ambos conteúdos de programas de Educação para a Carreira, têm grande relevância e um importante papel na fundamentação do PEI, O referido programa destaca o Projeto de Vida como “o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (São Paulo, 2014a, p. 23). Outra proposta de intervenção que vem sendo desenvolvida é o Programa Inova Educação<sup>1</sup>, implementado oficialmente a partir de 2020. Promovendo mudanças na matriz curricular das escolas públicas, o Inova Educação buscar desenvolver novos componentes curriculares, sendo eles o Projeto de Vida, as disciplinas Eletivas e de Tecnologia (São Paulo, 2019).

Em nível municipal destacam-se duas medidas legais: a Lei 3580/2017 (Paulínia, 2017) e o Projeto de Lei 018/2017 (Santo Antônio do Monte, 2017), que visam respectivamente instituir a semana da orientação profissional para o primeiro emprego nas escolas públicas municipais de Paulínia (interior do estado de São Paulo) e de Santo Antônio do Monte (interior do estado de Minas Gerais), na qual serão disponibilizadas informações aos estudantes sobre profissões existentes no mercado de trabalho e seus requisitos para ingresso; as atribuições e tarefas dessas profissões, além de apresentar e esclarecer dúvidas acerca da Lei 10.097/2000, conhecida como Lei da Aprendizagem e informar a respeito da contratação de aprendizes.

Diante desse cenário, de necessidade de preparação dos jovens para lidar com o mundo em transformação, este estudo objetiva avaliar uma intervenção em Educação para Carreira, cujos conteúdos focalizaram na promoção de competências de carreira e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Para introduzir o leitor ao objeto de investigação, torna-se antes necessário compreender a respeito da avaliação de programas de intervenção, temática tratada na próxima sessão.

---

<sup>1</sup> <https://inova.educacao.sp.gov.br/>



## 1.2 Avaliação de programas na área da intervenção

Esta sessão objetiva apresentar aspectos metodológicos da avaliação de programas de intervenção na Psicologia, principalmente no Brasil. Além disso, a seção visa elencar características das avaliações especificamente na área da Orientação Profissional e de Carreira e da Psicologia Escolar, que também faz interface com o presente estudo uma vez que se trata de uma intervenção no ambiente escolar. Embora as práticas de intervenção na Psicologia sejam bastante recorrentes e sejam tratadas há algumas décadas, a avaliação das mesmas ainda se mostra recente e reduzida no território brasileiro. Diante desse cenário é importante compreender a dinâmica de avaliação de programas de intervenção no país, uma vez que o objetivo do presente estudo é a avaliação de uma intervenção em Educação para Carreira e desenvolvimento socioemocional com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II.

A avaliação de programas, sejam eles nos mais diversos contextos, é uma prática exigida em muitos países. Fernandes (2011) destaca que na Europa, são raros os programas ou medidas de políticas públicas que não tenham algum processo de avaliação. Cumpre destacar, que a avaliação de programas sempre apresenta algum tipo de relevância, seja ela social, política, cultural ou econômica, e pode impactar mudanças, melhorias e novas formas de se desenvolver os programas, desde que seja feita com base em padrões e normas claras de avaliação, permeadas pelo rigor, princípios éticos e funcionalidade (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1994 como citado por Fernandes, 2011).

De acordo com Fernandez-Ballesteros (2001), um programa é compreendido como uma proposta de intervenção bem elaborada e construída, a qual se embasa na literatura científica e em um modelo teórico fundamentado, possuindo como finalidade objetivos específicos nos mais diversos aspectos. Do ponto de vista de Spaulding (2008, p. 5), a avaliação de programas seria “um processo conduzido para fins de tomada de decisão, ao passo que a pesquisa se destina a construir a compreensão geral, o conhecimento de um tópico específico e para informar a prática. Em geral, a avaliação do programa examina os programas para determinar seu valor e fazer recomendações para refinamento e sucesso programático”. Ainda nesse sentido, Poth et al (2014, p.91) definem a avaliação como sendo a “coleta sistemática e análise de informações sobre as atividades do programa, características, e resultados para fazer julgamentos sobre o programa, melhorar a eficácia do programa e / ou informar decisões sobre programas futuros”. Nessa perspectiva, a avaliação de programas poderia ser estabelecida por meio de quatro etapas, sendo essas: (a) definir critérios que sinalizem quais as dimensões a serem avaliadas no programa; (b) determinar normas para se avaliar o desempenho do programa; (c) determinar o

nível de desempenho do programa por meio da comparação com as normas definidas; e (d) determinar a relevância do programa após a análise das informações coletadas na avaliação (Spaulding, 2008).

Alguns critérios metodológicos foram estabelecidos pelas agências internacionais de referência na Psicologia, entre elas a *American Psychological Association* (APA, 2002) e a *Society for Prevention Research* (Gottfredson et al., 2015). As referidas agências estabelecem os requisitos essenciais ou desejáveis que precisam ser atendidos para que se possa considerar que o programa de intervenção foi submetido a testes (avaliações rigorosas) e apresenta dados científicos que comprovam a eficácia (efeitos da intervenção em um contexto) e efetividade (efeito da intervenção na população) do programa em de fato atingir seus objetivos. Os relatórios sobre avaliação de programas devem explicitar como o programa funciona, se ele faz sentido com o que se propõe inicialmente, e sinalizar sobre a necessidade de desenvolvimento de novas intervenções. Além disso, é necessário que fique claro quais foram as orientações usadas para a avaliação do programa. Sendo assim, outros critérios precisam ser definidos a fim de determinar o valor da intervenção. Dentre esses critérios destacam-se: a) identificar os objetivos do programa; b) identificar as necessidades dos principais destinatários do programa; c) definir os objetivos da medida de política a que o programa possa estar associado; e d) explicitar as preferências daqueles que, de algum modo, possam ser afetados pela avaliação e/ou que tenham interesse nos seus resultados, os chamados *stakeholders* (Fernandes, 2011, p. 190).

Na área da Psicologia Escolar, a avaliação de programas está muito ligada às políticas educacionais direcionadas a esse contexto, e as evidências psicométricas são fundamentais para a integração do aluno no sistema educativo, e como conferência de maior precisão dos diagnósticos realizados pelos psicólogos na área (Kauffman, Lloyd, Hallahan, & Astuto, 1995; Kauffman & Lopes, 2007). Da necessidade de fazer bons diagnósticos e avaliar os alunos de forma efetiva, surgem modelos de avaliação e intervenção focalizados nos problemas dos alunos. Dentre eles se destacam os modelos de Resolução de Problemas (Deno, 2008), baseado na ideia de que um problema existe sempre que é percebida uma discrepância entre o que o sujeito deveria realizar e aquilo que de fato realiza. Também se destacam os modelos *Response to Intervention* (RTI, Resposta à Intervenção) (Gresham, 2007), baseados na tomada de decisão dicotômica do aluno a respeito de sua reação a intervenção.

Ainda que existam diversos modelos de avaliação, Bauer e Souza (2015) destacam que, no Brasil, a avaliação de programas educacionais é uma prática pouco recorrente e quando posta em ação, geralmente tem caráter formal, desconsiderando seus resultados como indicadores de

possíveis mudanças nesses programas. Os autores ainda ressaltam que, no âmbito da administração, é recorrente a implementação, a reformulação ou o encerramento de programas educacionais sem que existem evidências empíricas que apoiem tais decisões. Por isso, torna-se fundamental que o psicólogo ao se inserir no âmbito escolar, consiga avaliar as intervenções. O que é válido para qualquer área aplicada do conhecimento, mas principalmente para a educação brasileira que apresenta graves problemas, como mostram os dados do PISA, apontados anteriormente.

No campo da Orientação Profissional e de Carreira, um dos recursos mais importantes para a análise do funcionamento dos programas e serviços é a avaliação dos processos e resultados das intervenções. De acordo com Königstedt e Taveira, (2010), Loureiro (2012) e Pinto (2010), a avaliação de programas de carreira é essencial para o exercício profissional do psicólogo como um todo, não apenas para a atuação do orientador profissional. No entanto, antes de se aprofundar nessa temática é preciso compreender o que se entende por intervenções na área da Orientação Profissional e de Carreira. Para Spokane & Oliver (1983) as intervenções vocacionais seriam “qualquer tratamento ou esforço destinado a melhorar o desenvolvimento da carreira de um indivíduo ou habilitar a pessoa a tomar melhores decisões relacionadas à carreira” (p. 100).

Os autores Niles e Harris-Bowlsbey (2005) consideram que as intervenções neste campo seriam estratégias nas quais existe uma relação entre as técnicas e habilidades exigidas do orientador profissional e aquelas necessárias à atuação do psicólogo de forma geral. Esses autores ainda destacam 10 passos que seriam recomendáveis no desenvolvimento destas estratégias de intervenção, desde seu planejamento à execução. São eles: (a) definição da população-alvo e suas características; (b) identificação das necessidades do público-alvo; (c) elaboração dos objetivos que atendam às necessidades elencadas; (d) definição da forma como a intervenção será realizada; (e) estabelecimento dos conteúdos a serem trabalhados; (f) definição dos custos; (g) estabelecimento de como o serviço será promovido e ampliado; (h) iniciação de fato do programa, após sua efetiva promoção; (i) avaliação do programa; e (j) revisão do programa, caso haja necessidade. Bardagi e Albanes (2015) também destacam que na avaliação de intervenções é importante considerar o contexto da intervenção, além disso, a intervenção pode sinalizar possíveis necessidades de mudanças nos programas ou mesmo novas demandas a serem atendidas e, posteriormente, avaliadas.

Nos Estados Unidos a avaliação de intervenções em Orientação Profissional teve um grande avanço na década de 1970, período de grandes mudanças na área, dentre eles a inserção de profissionais das ciências humanas no Aconselhamento de Carreira. As intervenções

começaram a abarcar um público maior e mais diversificado, não sendo mais uma estratégia, exclusivamente utilizada com estudantes universitários e adolescentes no ensino médio. Com a ampliação da Orientação Profissional, surgiram critérios bem definidos para a avaliação das intervenções, dentre eles a necessidade de métodos refinados, estruturados e padronizados que pudessem ser utilizados com a finalidade de aperfeiçoar as práticas e os serviços oferecidos em diferentes cenários e contextos (Holland, Magoon & Spokane, 1981).

Sabe-se, por meio de revisões de literatura na área, que existe uma grande dificuldade de avaliar o funcionamento das intervenções de forma uniforme e objetiva, embora tenham sido elaborados diversos critérios de avaliação. Existe uma ampla gama de estruturas, formas de avaliação e procedimentos que dificultam a universalidade da avaliação (Spokane & Nguyen, 2015). Segundo Melo-Silva (2011), a diversidade conceitual e de práticas, ao mesmo tempo que enriquecem os conhecimentos na área, também dificultam a sistematização de informações, o que em geral impede a transparência total dos objetivos da atuação do profissional, tais como a necessidade de avaliar as variáveis relacionadas às finalidades da intervenção. Ainda que as formas de avaliação sejam variadas, Savickas (2004) aponta dois elementos essenciais na avaliação da intervenção, a avaliação da pessoa e dos seus problemas.

“A avaliação da pessoa centra-se nos traços e características, tais como aptidões e interesses, que podem ser utilizados para descrever um indivíduo e para o comparar com as outras pessoas. A avaliação do problema centra-se nas preocupações de carreira tais como as tomadas de decisão vocacional e lidar com as tarefas de desenvolvimento” (Savickas, 2004, p. 21).

Além da avaliação da pessoa e seus problemas, o autor também aponta que é importante avaliar os serviços de intervenção, e conseqüentemente os processos e resultados decorrentes da intervenção. Essa avaliação teria como objetivo aumentar a eficácia do processo de Orientação Profissional e de Carreira nos diversos ambientes e contextos, como apontado anteriormente.

Diante dessa perspectiva, duas modalidades são comumente usadas para avaliação das intervenções, sendo estas: (a) *avaliação dos resultados*, focada nas mudanças, ou seja, o quanto se pode atribuir a uma dada intervenção os resultados obtidos pelos participantes; e (b) *avaliação de processos*, cujo enfoque é o *feedback* contínuo, objetivando desenvolver possíveis adaptações no curso da intervenção (Leitão & Paixão, 2008; Loureiro, 2012). Quanto à forma de avaliação nessas duas modalidades, os estudos focalizados nos resultados buscam avaliar a eficácia da intervenção, enquanto os de avaliação de processos procuram investigar as condições associadas a um dado resultado (Taveira & Pinto, 2008). De acordo com Heppner e Heppner (2003), pode-se também avaliar os resultados de forma geral. Assim, foram

estabelecidas três categorias temporais, sendo elas: (a) os resultados imediatos, oriundo da avaliação de uma ação imediata; (b) os resultados intermediários, avaliados pelos registros em diferentes estágios da intervenção; e (c) os resultados distais, verificados ao longo do tempo, através de medidas de *follow-up*.

No que se refere à avaliação específica de programas de Educação para a Carreira, Huteau (2001) destaca que ainda existem poucas evidências empíricas, além de uma variedade de formas de avaliação dessas intervenções. Porém, o autor também afirma que embora exista dificuldade em avaliar tais programas, os mesmos têm apresentado resultados positivos no que se refere à aquisição de conhecimentos sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento da carreira. Conforme apontado por Munhoz, Melo-Silva e Audibert (2016) não existe um parâmetro universal para o desenvolvimento e a avaliação dos programas em Educação para Carreira. Segundo as autoras, essas práticas se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção.

Os programas e intervenções na área se aplicam às diferentes etapas do ciclo de ensino, ainda que de forma geral, contemplam normalmente conteúdos relativos ao conhecimento de si próprio (aluno), das possibilidades educativas e de trabalho, dos processos de tomada de decisão e de transições ao longo da vida. Do mesmo modo, no que se refere a avaliação de programas focalizados na aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, também, existe uma ampla variabilidade de intervenções e conseqüentemente não existe uma padronização dos métodos empregados e das formas de avaliação, embora seja possível observar relativo consenso de que os estudos possuem pelo menos uma forma de medida para investigar os resultados da intervenção (Evans, Murphy & Scourfield, 2015; Freeman et al., 2014). Uma das estratégias utilizadas para avaliar a intervenção consiste no uso de instrumentos de medida do tipo pré e pós-teste, como por exemplo a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), de Neiva (1999, 2014), que foi utilizada neste estudo, cujo construto maturidade é tratado na seção subsequente.

### **1.3 Maturidade profissional**

Para fins de compreensão do Maturidade Profissional cumpre destacar a Teoria Desenvolvimentista de Super, que embasa o conceito. A Teoria Desenvolvimentista de Super foi desenvolvida ao longo de 60 anos por meio da coleta de dados empíricos incorporados à teoria (Lassance, Pradiso & Silva, 2011). Esse modelo inovou a ideia de carreira na década de 1950, ao defini-la como sendo uma sequência de posições ou papéis que a pessoa desempenha

ao longo da vida (Super, 1980). Outra mudança que essa teoria impulsionou foi a compreensão da escolha profissional entendida como um processo contínuo, que ocorre principalmente entre os últimos anos da infância e início da vida adulta (Sparta, 2003).

Conforme destacado por Oliveira, Melo-Silva e Coleta (2012) a teoria desenvolvida por Super teve diversas mudanças ao longo dos anos, derivadas das pesquisas, sobretudo longitudinais. Inicialmente denominada de “Teoria do Desenvolvimento de Carreira” (*Career Development Theory*) (Super, 1957), em 1981 o autor mudou a nomenclatura para “Teoria Desenvolvimentista dos Autoconceitos” (*Developmental Self-Concept Theory*). E a partir da década de 1980, ao incorporar construções a respeito do desenvolvimento vocacional e do autoconceito vocacional, Super (1990) passa a denominar a teoria de “Ciclo Vital / Espaço vital” (*Life Span / Life Space*), (Super, 1957, 1963). Ao trabalhar com o desenvolvimento vocacional, Super (1990) estabelece estágios do desenvolvimento, nos quais destacam-se as etapas de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Desengajamento. Em cada etapa existem tarefas pertinentes à fase vivenciada pelo indivíduo. Na etapa de Crescimento (infância) são realizadas tarefas evolutivas relacionadas à fantasia, e ao desenvolvimento de interesses e habilidades, as quais são responsáveis pela aprendizagem das técnicas gerais de adaptação e de formação de um autoconceito vocacional. A Exploração (adolescência) caracteriza-se pela cristalização, especificação e implementação das preferências vocacionais. Na etapa do Estabelecimento (adulthood jovem) ocorre a estabilização, a consolidação e o progresso da profissão escolhida pelo indivíduo. Na Manutenção (maturidade) ocorre a ratificação, a atualização e a inovação na carreira, possibilitando a indivíduo manter a posição ocupada, atualizar-se e inovar. E, na última etapa, denominada Desengajamento evidencia-se a desaceleração, o planejamento da aposentadoria e a própria aposentadoria.

Super também estabeleceu alguns construtos de grande importância para a compreensão da construção da carreira. Entre eles destacam-se o conceito de maturidade profissional, foco deste estudo, e o conceito de adaptabilidade de carreira. Segundo o autor, a maturidade vocacional, profissional ou de carreira é definida como a capacidade do indivíduo de confrontar tarefas do desenvolvimento, entre elas destacam-se as relacionadas ao desenvolvimento social e biológico e as necessidades da sociedade em relação às demais pessoas que também se encontram nesse estágio do desenvolvimento, de exploração de si e do mundo ocupacional (Super, 1990). De acordo com Super (1957) cinco dimensões/etapas compõem a maturidade vocacional: planificação, exploração, informação, tomada de decisões e orientação realista. Na planificação, o indivíduo adquire autoconhecimento sobre si mesmo, tendo a capacidade de analisar suas características e projetar sua imagem no futuro, com base nos fatos já ocorridos e

as suas aptidões atuais. Na exploração, o jovem passa a refletir e perguntar a si mesmo o que quer de sua vida, essa análise abarca todos os contextos que cercam o indivíduo, tais como a escola, o trabalho, a família e a comunidade. A etapa da informação envolve todos os tipos de conhecimento buscados sobre as carreiras e o mundo de trabalho, assim como a forma de ingressar na área profissional. Na tomada de decisões, o indivíduo passa a integrar todas as informações que possui tanto em nível pessoal (interesses) como profissional a fim de tomar uma decisão, e desenvolver sua carreira. Por fim, há a etapa do realismo, a qual é a mais complexa, pois consiste em agregar a tomada de decisão a todos os projetos e planos.

Alguns autores elaboraram instrumentos que medem o grau de maturidade profissional do indivíduo com a finalidade de determinar se o estudante possui o necessário para tomar decisões e quais das dimensões que constituem a maturidade profissional precisariam ser trabalhadas em cada caso (Olivares, 2007). Entre os instrumentos mais conhecidos, no cenário internacional, estão o *Career Maturity Inventory* (CMI) desenvolvido por Crites (1978), o *Career Development Inventory* (CDI) de Super, Thompsom, Lindeman, Jordaan e Myers, (1979). No Brasil, o mais conhecido é a *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional* (EMEP), de Neiva (1999, 2014), que foi escolhida para a avaliação do nível de maturidade profissional dos participantes deste estudo. Deve-se destacar que a EMEP é validada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e está disponível no mercado para uso exclusivo de psicólogos

No que se refere à adaptabilidade de carreira, Super e Knasel (1981) desenvolvem esse construto como uma alternativa correspondente à maturidade vocacional, mas que seja condizente às tarefas da fase adulta do indivíduo, cujas características estão mais consolidadas, e subentende-se que a ideia de maturação não seja mais adequada. Este conceito relaciona-se às competências e atitudes do indivíduo com relação a si mesmo e a seu contexto. (Lassance, 2011). Super, Thompson e Lindeman (1988, p. 5) definem adaptabilidade de carreira como “atitudes e informações necessárias para lidar prontamente com as mudanças verificadas no trabalho e nas condições de trabalho”. Mais recentemente e em uma perspectiva construtivista de carreira, Savickas et al. (2009) descreve este mesmo conceito como à capacidade que o indivíduo possui para lidar com transições profissionais, o que torna tal competência fundamental diante as demandas contemporâneas do mundo de trabalho. Considerando que este estudo se trata de uma intervenção com adolescentes (fase de estabelecimento) que frequentavam o nono ano do Ensino Fundamental II, achou-se mais pertinente a escolha do construto maturidade profissional e não de adaptabilidade de carreira. Sendo a avaliação da EMEP mais apropriada a este público. Na próxima seção apresenta-se o desenvolvimento do

construto habilidades socioemocionais, incluindo sua conceituação e características do instrumento utilizado, neste estudo, para avaliação das referidas habilidades.

#### 1.4 Habilidades socioemocionais

Nesta seção são abordadas as habilidades socioemocionais. Inicialmente apresenta-se o *Modelo Big Five*, do campo da Psicologia da Personalidade, que embasou e serviu de inspiração para a construção do instrumento *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA 1.0), que em sua versão mais recente denomina-se o *Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais* (SENNA 2.0), e que foi usado para avaliação das habilidades socioemocionais neste estudo.

Em geral, nos estudos envolvendo as variáveis socioemocionais, o Modelo dos Cinco Grande Fatores da Personalidade é adotado como enquadramento integrativo dessas habilidades (John, Naumann, & Soto, 2008). Esse modelo é resultante dos estudos de duas vertentes psicológicas, a psicolexical e a de medida (De Raad & Perugini, 2002). Na corrente psicolexical, destacam-se as investigações de Goldberg (1992, 1993), que adota a terminologia “Big Five”, já a de medida, tem como destaque os estudos de Costa e McCrae (1992, 1995) e faz uso do termo “Five Factor Model” (FFM), em português Modelo dos Cinco Grandes Fatores.

Digman (2002) ao realizar um levantamento histórico sobre o Modelo dos Cinco Grandes Fatores mostra que o modelo teve origem nos anos de 1930, com base nas pesquisas de McDougall, e do trabalho empírico de Thurstone, cujo achado levou a novos estudos na área. Thurstone usando técnicas de análise fatorial em dados provenientes de um questionário de personalidade foi o primeiro a encontrar cinco fatores de personalidade. Entre os trabalhos posteriores a Thurstone, Digman (2002) destacam-se os de Fiske (1949), Tupes e Christal (1961/1992), Norman (1963), Borgatta (1964) e Cattell (1965). Embora iniciado nesse período, o Modelo *Big Five* se consolidou apenas nos anos de 1980, principalmente com os trabalhos de Goldberg, (1981), Costa e McCrae (1988a, 1988b) e McCrae e Costa (1987, 1989).

Esse modelo é uma reconstrução mais atualizada da Teoria do Traço e objetiva descrever a personalidade humana por meio de traços de personalidade reunidos em cinco dimensões básicas, que seriam a *extroversão* (quantidade e intensidade de relações interpessoais), a *realização* (organização e motivação frente a um objetivo), a *socialização* (empatia e qualidade das relações), a *estabilidade emocional ou neuroticismo* (nível de ajustamento emocional) e a *abertura ao novo* (comportamentos exploratórios e criatividade)



(Nunes & Hutz, 2007). Segundo a Teoria dos Cinco Traços de McCrae e Costa (Feist, Feist & Roberts, 2015) é na primeira infância e na adolescência que as competências e habilidades socioemocionais são mais maleáveis, portanto, muitos instrumentos na área de avaliação das competências, incluindo o SENNA 2.0, foram construídos considerando esse modelo.

No que se refere ao conceito habilidades socioemocionais, existem inúmeras definições e nomenclaturas, sendo que neste estudo será considerado a conceitualização dos autores do instrumento que foi usado para avaliar tais habilidades, o SENNA 2.0. Sendo assim, pode-se definir as “*socioemotional skills*”, ou seja, habilidades socioemocionais, como

“características individuais que se originam na interação recíproca entre predisposições e fatores ambientais; são manifestas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; continuam a se desenvolver por meio de experiências informais de aprendizagem, têm importante influência nos resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (De Fruyt, Wille & John, 2015; John & De Fruyt, 2014, p. 5).

O SENNA 2.0 é composto por cinco domínios como apresentados na Tabela 1. Conforme aponta Abrahams et al. (2019), os domínios e facetas socioemocionais propostos por Primi et al. (2017) podem ser compreendidos como uma estrutura integradora que se usa para contribuir na construção de evidências, transversal e longitudinalmente, sobre os consequentes efeitos das habilidades socioemocionais no desenvolvimento de crianças e jovens.

Tabela 1 - Domínios e Facetas das Habilidades Socioemocionais avaliadas no SENNA 2.0  
(Primi et al., 2017)

| Domínio    | Faceta           | Definição  |
|------------|------------------|--|
| 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<br>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<br>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.  |
| Abertura ao<br>Novo          | Curiosidade para<br>Aprender | Demonstrar interesse em ideias e uma paixão por aprender, entender e explorar temas intelectualmente.  |
|                              | 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 auto realização. |

Deve-se destacar que embora as habilidades socioemocionais sejam explicadas por meio do Modelo dos Cinco Fatores, elas não são de fato traços de personalidade. No caso da personalidade, os sentimentos, pensamentos e comportamentos são padrões estáveis ao longo da vida, enquanto as competências ou habilidades são maleáveis e possíveis de serem desenvolvidas em qualquer momento, em especial no final da infância e início da adolescência, período em que surgem as primeiras expectativas de desempenho de papéis sociais e aspirações profissionais (Primi et. al, 2016). Além do mais, para a compreensão das habilidades socioemocionais, devem ser considerados, além de características relacionadas à personalidade, o autoconceito e as habilidades sociais do indivíduo (Santos & Primi, 2014). O autoconceito pode ser definido como a imagem que uma pessoa tem de si e, quando projetado no futuro,

inclui quem gostaria e espera ser. Nesse sentido, o autoconceito envolveria os diversos interesses, habilidades e traços de personalidade, que influenciaria as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas (Gottfredson, 1981). Já as habilidades sociais seriam as diversas classes de comportamentos sociais presentes no repertório do indivíduo que o ajudam a desenvolver a competência social e emocional, contribuindo assim para um relacionamento saudável e produtivo com as outras pessoas. Entre as habilidades sociais que existem as mais relevantes são: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2011).

Diante desse panorama, apresenta-se na próxima seção uma revisão da literatura, uma sobre programas de Educação para a Carreira essencial para este estudo.

## **1.5 Programas de Educação para a Carreira: revisão sistemática da literatura internacional**

Nesta seção apresenta-se uma revisão elaborada e publicada no programa de resumos dos Anais do III Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho (CPOT) do Centro Oeste Paulista: Formação e Práticas Profissionais, realizado de 15 a 17 de maio de 2019<sup>2</sup>. O estudo é de autoria de Dayane Barbosa e Lucy Leal Melo-Silva (Anais, p.470-479). A autorização para uso desta revisão no presente estudo encontra-se no Anexo A.

### **1.5.1 Resumo**

As intervenções em Educação para Carreira objetivam atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho. Dado que existem diversas modalidades de intervenção, com diferentes abordagens teóricas, objetivos e procedimentos, é importante conhecer algumas das alternativas descritas na literatura, a fim de fundamentar a prática profissional e a escolha por abordagens adequadas às demandas para intervenção em diferentes níveis da educação básica brasileira. Assim, o objetivo deste estudo é caracterizar programas de Educação para a Carreira testados empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos (2000-2019) no âmbito internacional, considerando que estas são desenvolvidas predominantemente no exterior. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura internacional com as palavras-chave “career

---

<sup>2</sup> <http://wwwwp.fc.unesp.br/cpot/anais>

education” (somente no título) e “program” (no resumo, palavra chave e título) nas bases de dados Psycnet, Scopus e periódicos CAPES no período informado. Dentre os 476 artigos localizados, sete foram analisados, considerando os critérios de elegibilidade: periódicos revisados por pares, artigos publicados no período de 2000-2019, disponíveis nos idiomas português, inglês e espanhol, com acesso completo ao texto e que abordam a discussão de programas (ou intervenções) de Educação para a Carreira. As informações foram organizadas em seis categorias: modelos teóricos, público-alvo, instrumentos, estrutura e procedimentos, avaliação da intervenção e resultados dos programas. A análise dos artigos mostrou um predomínio do modelo referencial sociocognitivo de carreira, destinado a adolescentes, predominantemente do ensino fundamental II. Os resultados dessas intervenções foram avaliados de forma quantitativa ou por métodos mistos, por meio da aplicação de instrumentos variados, e predominantemente com medidas pré e pós-intervenção. Com relação a estrutura das sessões, foi observado uma grande variedade nas formas de intervenção, que eram desenvolvidas por módulos breves à processos com meses de duração. Quanto aos resultados dos programas, houve em todos os estudos efeitos positivos nos participantes. Por meio dos achados do presente estudo, considera-se fundamental conhecer a ampla gama de características dos programas de Educação para Carreira, os quais desde que bem estruturados e condizentes com os objetivos e público-alvo, podem ser importantes não apenas como uma forma de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, mas também para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso permite refletir acerca da implementação de programas em instituições de ensino como uma possibilidade de favorecer maior engajamento acadêmico dos alunos e, sobretudo, o desenvolvimento da carreira ao longo da vida, como estímulo à construção do futuro como resposta aos inúmeros desafios para a vida no século XXI.

**Palavras-chave:** Educação para carreira, Programas, Carreira.

### **1.5.2 Introdução**

Neste século os avanços econômicos, sociopolíticos, demográficos e tecnológicos trazem grandes transformações no contexto do trabalho (Assunção-Matos & Bicalho, 2016). Com as novas demandas do mundo do trabalho, também surge a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a adaptabilidade ao mundo do trabalho. Além da alta qualificação, espera-se que os profissionais desenvolvam um repertório de conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos e competências para a resolução de

problemas complexos. Nesse sentido, a educação, torna-se fundamental uma vez que se entende a carreira como um processo em construção ao longo da vida (Castro, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2012). Sendo assim, a infância, aqui considerada como o período que compreende dos 0 aos 14 anos, torna-se um período de grande potencial de aprendizagem (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008; Savickas, 2013).

Visando integrar escola e mundo do trabalho, o poder legislativo brasileiro aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/1996. Em seus primeiros artigos a LDB estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Essa relação, entre educação e contexto de trabalho, deve ocorrer nos dois níveis escolares: a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. Ainda que estabelecido em lei, a implementação de práticas voltadas à conscientização dos sentidos do trabalho dentro das escolas é escassa, principalmente na Educação Básica. As reflexões sobre trabalho e escolha profissional, quando ocorrem, se dão com maior frequência em salas de aula dos últimos anos do Ensino Médio, na perspectiva de preparação para o exame vestibular como possibilidade de acesso à educação superior.

Nas duas últimas décadas, foi observado um aumento expressivo no nível de escolaridade dos brasileiros, em consequência da expansão da implantação de programas governamentais com esse objetivo, ainda que esse maior nível de educação não implique necessariamente em uma educação de qualidade ou um total aproveitamento do que foi aprendido (Pauli, Nakabashi & Sampaio, 2012). O acesso à escola foi universalizado tardiamente no contexto brasileiro. Assim, a alta taxa de evasão escolar e o baixo desempenho dos alunos constituem os problemas centrais da educação. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017), as taxas de evasão dos estudantes brasileiros ainda são muito altas, principalmente entre os alunos do Ensino Médio. Entre os anos de 2014 a 2015, as taxas de evasão dos alunos dos 1º, 2º e 3º anos foram respectivamente, 12,9% e 12,7% e 6,8%. Quanto ao desempenho dos alunos brasileiros, os dados do Programme for International Student Assessment (PISA) (Organization for Economic Co-operation and Development - OECD, 2016) indicam em sua última avaliação com jovens de 15 e 16 anos de 70 países, que o Brasil ficou entre os piores índices nas áreas avaliadas, sendo elas matemática, português e ciências.

Diante desse cenário de dificuldades na educação e preparação para o mundo do trabalho, surge então a necessidade de buscar formas alternativas de atender às necessidades dos alunos com vistas a estimular a continuidade dos estudos e a desenvolver o aprendizado efetivo, para, no futuro, favorecer a inserção mais qualificada no mercado de trabalho, além de promover um melhor desenvolvimento de carreira e exercício pleno da cidadania. Para tanto, programas na área de Orientação Profissional, principalmente em Educação para a Carreira (estratégia desenvolvida para o contexto escolar e difundida principalmente no exterior), podem contribuir com a escola na preparação de pessoas capazes de lidar com a complexidades dos desafios a serem enfrentados no mundo pós-moderno.

A Educação para a Carreira é uma forma de trabalhar o desenvolvimento de carreira no contexto educacional, e consiste em um esforço da comunidade e do sistema de ensino em relacionar educação e trabalho, no meio educativo de forma infusiva, com objetivo de promover a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e de um sentido significativo de trabalho na vida das pessoas desde cedo, independentemente dos valores financeiros (Hoyt, 2005). Nas escolas, comumente a Educação para a Carreira pode ser desenvolvida de acordo com quatro modelos de intervenção: Modelo Extracurricular, que é realizado fora do horário regular de aula; modelo de disciplina própria ou modelo aditivo, oferecido por um período superior a um ano por professores ou orientadores; modelo integrado a uma disciplina geral ou modelo misto, o qual aborda o assunto em uma disciplina generalista; e modelo infusivo: Educação para Carreira de forma transversal nos conteúdos das disciplinas curriculares (Watts, 2001).

As práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, de acordo com as diferentes etapas do ciclo de ensino. Em geral contemplam conteúdos relativos ao conhecimento de si próprio, das possibilidades educativas e de trabalho, dos processos de tomada de decisão e de transições (Munhoz et al., 2016). Evidências mostram que a participação em atividades de carreira melhora as oportunidades dos estudantes (Tarigan & Wimbari, 2011). Além disso, programas e módulos de intervenção em Educação para a Carreira têm se mostrado bastante efetivos no desenvolvimento da carreira (ABD-Hanid, 2007; Miles, 2008; Roaten, 2004). Estudos também têm mostrado um aumento no planejamento da carreira, maturidade profissional e autoeficácia (Amla, Abdullah, Mahmud & Ghavifekr 2013; McWhirter, Rasheed, & Crothers, 2000; O'Brien et al., 2000).

### **1.5.3 Justificativa e Objetivo**

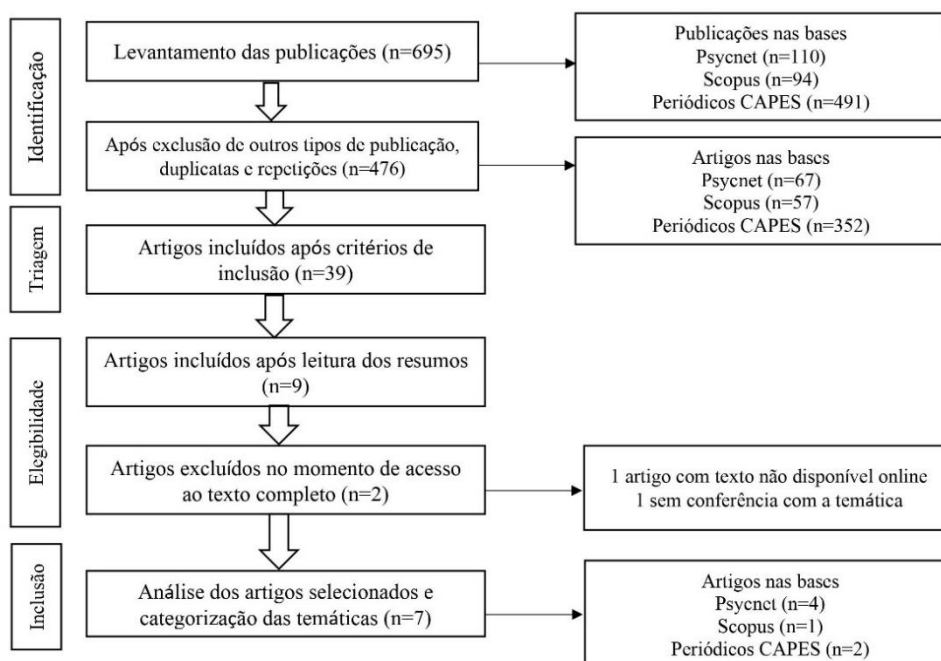
Dado que as intervenções de Educação para Carreira são geralmente eficazes para o esclarecimento e consciência da importância do trabalho, e que existem diversas modalidades de intervenção na área, com diferentes abordagens teóricas, objetivos e procedimentos, torna-se importante conhecer algumas das alternativas descritas na literatura, a fim de fundamentar a prática profissional e a escolha por abordagens adequadas às demandas de cada nível de ensino. Sendo assim, o objetivo deste estudo é caracterizar os programas de Educação para a Carreira testadas empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos (2000-2019) no âmbito internacional, considerando que estas são desenvolvidas predominantemente em países desenvolvidos.

### **1.5.4 Método**

Para a revisão da literatura, foco deste estudo, foi realizada uma busca da produção por meio das palavras-chave “career education” (somente no título) e “program” (nos resumos, palavras-chave e título) nas bases de dados Psycnet, Scopus e Periódicos CAPES. Essas bases foram escolhidas por disponibilizarem publicações internacionais. A busca foi realizada usando a Rede Virtual Privada [VPN] de uma universidade pública, que oferece acesso aos pesquisadores, inclusive a textos que normalmente exigem taxa de pagamento para acesso ao texto completo. A busca foi realizada no período entre fevereiro e março de 2019. Os critérios de elegibilidade considerados foram: publicações disponíveis em periódicos revisados por pares; artigos publicados no período de 2000-2019; disponíveis nos idiomas português, inglês e espanhol; com acesso completo ao texto; e que abordassem a discussão de programas (ou intervenções) de Educação para a Carreira. Foi considerado critério de exclusão teses e dissertações, resenhas de livros e textos de introdução de edições especiais das revistas. A revisão sistemática foi organizada em quatro fases, Identificação (levantamento de todas as publicações encontradas através da busca com as palavras-chaves nas bases), Triagem (aplicação dos critérios de inclusão e exclusão), Elegibilidade (leitura dos resumos, para verificação de adequação do tema); e Inclusão (seleção dos artigos a serem analisados), as quais estão melhores descritas na Figura 1. O processo de revisão e as fases estabelecidas foram baseadas nas diretrizes recomendadas pelo protocolo PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises) (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman 2009). As informações analisadas nos sete artigos selecionados foram organizadas em cinco categorias:

Modelos teóricos; Público-alvo; Instrumentos; Estrutura e procedimentos; Avaliação da intervenção; e Resultados dos programas.

Figura 1- Processo de levantamento e triagem dos artigos



Fonte: Autoria própria

### 1.5.5 Resultados e Discussão

A partir da revisão da literatura sete artigos foram selecionados. A Tabela 1 caracteriza essas publicações conforme as cinco categorias propostas para análise dos estudos, sendo elas os modelos teóricos, público-alvo, estrutura e procedimentos, avaliação e resultados dos programas. As características apresentadas na tabela serão apresentadas e discutidas a seguir, de acordo com as categorias de análise.



Tabela 2 - Programas e categorias analisadas

| Programa  | Modelo Teórico  | Público-Alvo   | Instrumentos                            | Estruturas e Procedimentos  | Avaliação  | Resultados   |
|---|---|--|---|---|--|--|
| Não específica<br>(McWhirter, Rasheed & Crother, 2016)<br>Estados Unidos                          | Teoria Social-Cognitiva de Carreira (SCCT; Lent & Brown, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994)  | 166 alunos do 2º EM (97 M e 69 H) com idade média de 15 anos, de uma escola secundária urbana em uma cidade de tamanho médio do meio-oeste dos EUA                   | 5 escalas                               | 9 semanas, diariamente em uma aula obrigatória de 50 min. Os métodos envolveram atividades práticas, palestras, trabalho em pequenos grupos e palestrantes convidados.            | Quantitativa, com pré-teste, pós-teste e follow-up         | Benefícios positivos para a preparação entre escola e trabalho   |
| The Future in Iowa Career Education (FICE)<br>(Ali, Button, McCoy & Yang, 2012)<br>Estados Unidos | Teoria Social-Cognitiva de Carreira (SCCT; Lent & Brown, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994)  | Alunos do 9º ano de três escolas (de 13 a 16 anos). Estudo de caso 1 – 83 participantes; Estudo de caso 2 – 56 participantes; Estudo de caso 3 - 67 participantes    | 5 escalas                               | Formatos diferentes: currículo implementado em aulas específicas, e currículo implementado em oficinas fora da escola.  | Método misto, com pré-teste e pós-teste                    | Resultados obtidos nos 3 contextos indicaram aumentos na autoeficácia e aspirações de carreira                 |
| Community College Exploration Module (Talib et al., 2015)<br>Malásia                              | Aspectos do comportamento relacionado à estratégias de aperfeiçoamento da carreira (Bandura, 1977; Holland, 1997) e modelo desenvolvimentista de Super (1957, 1971) | 122 estudantes de graduação (56 M e 66 H, com 18 a 24 anos) escolhidos através de amostragem intencional de vários programas de estudo de uma faculdade comunitária. | 1 questionário, 1 escala e 1 inventário | 2 segmentos. 1º - focado no conhecimento da carreira (4 sessões). 2º - focou em habilidades de pesquisa de trabalho (5 sessões). 18 horas de intervenção em 9 semanas de duração. | Quantitativa, com pré-teste e pós-teste com grupo controle | Melhoras na capacidade de planejamento de carreira, autoeficácia e maturidade profissional entre os estudantes |
| Project HOPE (Ali, Brown & Loh, 2017)<br>Estados Unidos   | Teoria Social-Cognitiva de Carreira (SCCT; Lent & Brown, 1996; Lent, Brown, & Hackett, 1994)  | Estudo 1 - 73 estudantes (13 a 14 anos) do 8º ano, Estudo 2 - 50 estudantes (12 a 15 anos) do 8º ano inscritos em uma das três seções de uma aula de ciências.       | 7 escalas                               | Estudo 1 (Piloto) e 2 - Intervenção ocorreu uma vez por semana por 5 semanas, com uma viagem de campo a uma universidade após uma semana da sessão final.                         | Quantitativa, com pré-teste e pós-teste                    | Aumento na exploração de carreiras em ciências da saúde e da autoeficácia em matemática e ciências             |

|   |   |  |   |   |  |  |
|---|---|--|---|---|--|--|
| The Career Trek<br>(Sutherland, Levine & Barth, 2005)<br>Canadá | Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) | 33 participantes, considerados como "em risco" de não seguir o nível superior, de 22 graus de de 5/6 salas de aula de 8 escolas do centro de uma cidade canadense. 10 alunos foram selecionados para serem controle. | 1 inventário e 3 escalas                        | 20 sessões realizadas em 6 meses. 4 grupos, cada um começa em uma das três Instituições de ES participantes e depois de 5 semanas alternam. Ao todo são 95 horas de atividades, sendo 80 em sala de aula.   | Método Misto, com Pré e Pós-teste com grupo controle. E análise de conteúdo de Creswell (2002) das entrevistas realizadas no início e fim do processo. | Contribuiu na percepção dos alunos academicamente "em risco", apontando suas habilidades e aumentando sua autoestima e motivação escolar em comparação com os alunos da população geral. |
| Não específica (Ogawa & Okada, 2005)<br>Japão                   | Não específica                            | 107 estudantes do 2º ano do EM que participaram de todas as sessões (51 H 56 M)  | 3 questionários                                 | O programa teve 3 sessões: "vida de solteiro", "vida em família" e "vida de aposentado", nomeados de acordo com os três principais estágios do estilo de vida japonês. Foram realizadas 3 aulas de 50 minutos.  | Quantitativa., com pré-teste e pós-teste   | Foram desenvolvidas habilidades para a vida e planejamento da carreira.  |
| Make Your Work Matter (Dik et al., 2011)<br>Estados Unidos      | Modelo de 5 fatores de Kosine             | 76 alunos da 8ª série, com média de idade de 14 anos (46 no grupo de intervenção e 30 no grupo controle)   | 18 escalas de item único e 11 perguntas abertas | Foram desenvolvidos 3 módulos no estudo piloto: Entrevista dos participantes com os pais, construção de um cartão de valores e o jogo One Village, que estimula o pensamento sobre a função social das ocupações. O grupo controle recebeu as aulas normais da instituição. | Método misto, estudo piloto com pré-teste e pós-teste com grupo controle   | Houve melhorias significativas nas atitudes de desenvolvimento de carreira quando comparado ao grupo controle.   |

Fonte: Elaboração própria

H= Homens; M= Mulheres; EM =Ensino Médio

A análise da produção mostrou um predomínio de programas baseados no modelo referencial sócio-cognitivo de carreira (Ali, Button, McCoy & Yang, 2012; Ali, Brown & Loh, 2017; McWhirter; Rasheed & Crother, 2016). Porém, outros modelos de carreira também foram empregados (Dik et al., 2011; Talib et al., 2015; Sutherland, Levine & Barth, 2005) e um estudo não especificou o modelo teórico utilizado (Ogawa & Okada, 2005). As teorias têm como função a compreensão de fenômenos complexos, além de fazer previsões sobre o futuro e indicar a adoção de determinadas técnicas (Krumboltz, 1994). Elas podem apontar o formato de intervenções com objetivos diversos e definidos a partir da pluralidade dos indivíduos a quem se destinam esses programas (Barros, 2010). No estudo, ao trazer os referenciais teóricos usados é possível então compreender algumas das propostas dos programas, que evidenciam certas tendências e também especificidades, como a relação entre o público-alvo (adolescentes em geral) e o modelo de intervenção. Contudo, a relação entre teoria e intervenção nem sempre fica evidente, como foi observado em um dos estudos analisados, no qual não se especifica qual o modelo teórico usado para construção da intervenção (Savickas, 1996).

O público-alvo das intervenções em carreira pode variar conforme o objetivo da mesma (Barros, 2010). Em sua maioria, os programas analisados eram destinados a adolescentes, predominantemente do ensino fundamental II (Ali et al., 2012; Ali et al., 2017; Dik et al., 2011; McWhirter et al., 2016; Ogawa & Okada, 2005; Sutherland et al., 2005). Dado que esses programas focalizam a Carreira, a qual é desenvolvida em escola com objetivo de promover a aquisição de competências necessárias para o desenvolvimento da carreira e de um sentido significativo de trabalho na vida das pessoas desde cedo, faz sentido que a maioria dos programas tenham sido desenvolvidos com indivíduos dessa faixa etária (Hoyt, 2005). Quanto aos instrumentos percebe-se que foram usados diversos tipos e quantidades para avaliação dos programas. Também foi observada uma grande variedade nas formas de intervenção, que eram desenvolvidas por meio de módulos breves à processos com meses de duração e com atividades também variadas. Com relação aos resultados dessas intervenções, estes foram avaliados de forma quantitativa ou por métodos mistos e predominantemente com medidas pré e pós-intervenção. As práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, sendo assim as características de seus programas também são diversas, incluindo os instrumentos e formas de avaliação e a estrutura das intervenções (Munhoz et al., 2016). Por fim, os programas de Educação para Carreira tiveram resultados positivos, sendo eles em diversos aspectos do desenvolvimento acadêmico e da carreira. Conforme apontado por Miles (2008), programas e módulos de intervenção em Educação para a Carreira têm se

mostrado bastante efetivos no desenvolvimento da carreira. Dessa forma, faz sentido que os programas analisados no presente estudo apresentem mudanças positivas nos participantes após o processo interventivo.

### **1.5.6 Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi caracterizar os programas de Educação para a Carreira testadas empiricamente e publicadas nos últimos 20 anos no âmbito internacional. Dado esse objetivo, pode-se dizer que o presente estudo contribuiu no sentido de possibilitar a integração de informações dos estudos analisados, destacando certas tendências e semelhanças entre os programas, dentre elas a predominância no desenvolvimento de programas com adolescentes, e com resultados positivos, que mostram a eficácia desses programas; além de suas características, ainda que distintas. Quanto às limitações do estudo, destaca-se o fato de que não foram utilizados juízes na busca e análise dos artigos, o que pode gerar certo viés nesse processo. Além disso, a busca foi realizada exclusivamente em publicações internacionais, porém seria pertinente buscar na literatura nacional, ainda que as propostas de Educação para a Carreira, ainda sejam pouco exploradas no país e publicadas em formato de artigos. Sugere-se que faça um levantamento usando outros tipos de publicações, tais como teses, dissertações e capítulos de livros, que poderiam conter esse conteúdo a nível nacional.

Os achados do presente estudo permitem concluir que é fundamental conhecer a ampla gama de características dos programas de Educação para Carreira. Os quais desde que bem estruturados e condizentes com os objetivos e público-alvo, podem ser importantes não apenas como uma forma de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, mas também como contributo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso permite refletir acerca da implementação de programas em instituições de ensino como uma possibilidade de favorecer maior engajamento acadêmico dos alunos e, sobretudo, o desenvolvimento da carreira ao longo da vida, como estímulo à construção do futuro como resposta aos inúmeros desafios para a vida e a carreira no século XXI.

### **1.5.7 Referências**

- Abd-Hanid, H. (2007) *The effectiveness of career exploration stage of career development in secondary schools in Dungun district of Terengganu*. Unpublished Doctoral Dissertation, Universiti Putra Malaysia, Serdang.
- Ali, S. A., Brown, S. D. & Loh, Y. (2017). Project HOPE: Evaluation of Health Science Career Education Programming for Rural Latino and European American Youth. *The Career Development Quarterly*, 65, 57-71. doi: 10.1002/cdq.12080
- Ali, S. R., Button, C. J., McCoy, T. T. H. & Yang, L-Y (2012). Career Education Programming in Three Diverse High Schools: A Critical Psychology—Case Study Research Approach. *Journal of Career Development*, 39(4), 357-385. doi: 10.1177/0894845311398131
- Amla, S., Abdullah, S. M. S., Mahmud, Z. & Ghavifekr, S. (2013). A structured career intervention program for academically challenged students. *Asia Pacific Education Review*, 14 (2), 209-219. doi:10.1007/s12564-013-9259-8
- Assunção-Matos, A. & Bicalho, P. P. G. de. (2016). O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: Paradoxos e controvérsias. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, (16) 2, 120-129. doi: 10.17652/rpot/2016.2.644
- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2) 165-175. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902010000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902010000200002&lng=pt&tlng=pt).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, A. M. D. A. (2008). Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de Formação de professores. *Trabalho & Educação*, 17(1), 77-92. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8569>.
- Dik, B. J., Steger, M. F. Gibson, A. & Peisner, W. (2011). Make Your Work Matter: Development and pilot evaluation of a purpose-centered career education intervention. *New Directions For Youth Development*, 132, 59-73. doi: 10.1002/yd.428

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J.; Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 63-74. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In: K. B., Hoyt, (Org.) *Career education: history and future* (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2017). *Indicadores Educacionais*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In K. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto: CPP Books.
- Brasil (1996). *Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Presidência da República, Casa Civil.
- 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 Behavior*, 45, 79–122.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Applying social cognitive theory to career counseling: An overview. *Career Development Quarterly*, 44, 310-321.
- McWhirter E. H. M., Rasheed, S. & Crothers, M. (2000). The Effects of High School Career Education on Social-Cognitive Variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (3), 330-341, 2000.
- Miles J. (2008). *The impact of a career development programme on career maturity and academic motivation*. Unpublished Master's Thesis, University of East London, London.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine: A Peer-Reviewed Open-Access Journal*, 6 (7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000097

- Munhoz, I. M. S. & Melo-Silva L. L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 291-298, 2012.
- Munhoz, I.M.S., Melo-Silva, L.L. & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: pistas para inter-venções na educação básica. In: R.S. Levenfus (org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp.41-63). Porto Alegre: Artmed.
- O'Brien, K. M., Bikos, L.H., Epstein, K.L., Flores, L.Y., Dukstein, R.D & Kamatuka, N.A. (2000). Enhancing the career decision-making self-efficacy of upward bound students. *Journal of Career Development*, 26 (4), 277–293. doi:10.1177/089484530002600404
- Ogawa, I. & Okada, M. (2005). Looking to the future: a new career education programme. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (3), 261–272. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00415.x
- Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA): PISA 2015 results*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>.
- Pauli, R. C. de., Nakabashi, L. & Sampaio, A. V. (2012). Mudança estrutural e mercado de trabalho no Brasil. *Brazilian Journal of Political Economy*, 32 (3), 459-478. doi: 10.1590/S0101-31572012000300007
- Roaten, G. (2004). *The effects of a career development intervention on the career decision making skills of high school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, College Station.
- Savickas, M. L. (1996). Introduction: Toward convergence between career theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147 – 186). New York: Wiley.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of career: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1971). *The psychology of career*. New York: Harper & Row.

- Sutherland, D., Levine, K. & Barth, B. (2005). Investigating the impact of a career education program on school engagement. *Canadian Journal of Urban Research*, 14 (1), 131-157, 2005. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/44321018>
- Talib, J. A., Salleh, A., Amat, S., Ghavifekr, S., & Ariff, A. M. (2015). Effect of career education module on career development of community college students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, v.15, p. 37–55, 2015.
- Tarigan, M. S. W. & Wimbari, S. (2011). Career planning program to increase career search self-efficacy in fresh graduates. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11 (4), 75–87. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.8562&rep=rep1&type=pdf>
- Watts A. G. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1 (3), 209-222.



## 2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Considerando o anteriormente exposto, sobre as práticas em Educação para a Carreira e do investimento na aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento de competências de carreira como possibilidade de atribuir sentidos aos estudos e ao trabalho, na infância, considera-se que a implementação de programas em instituições de ensino pode favorecer o desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Considerando a realidade das instituições de ensino, sabe-se que ainda existe um caminho a ser percorrido para a implantação da Educação para a Carreira em escolas. Tal barreira pode ser rompida por meio de políticas públicas e de iniciativas de psicólogos orientadores e outros profissionais da educação, que se comprometem em desenvolver modelos de intervenção nessas instituições. Se esses programas forem bem-sucedidos, além de tornar o jovem mais engajado com seu desempenho acadêmico, pode também prepará-lo para as novas demandas do mundo de trabalho, que assim como apontado na introdução, encontra-se em constante atualização e requer dos trabalhadores inúmeras competências ou habilidades que possibilitem melhor adaptação no mundo do trabalho e capacidade de enfreamento dos inúmeros e complexos desafios que a contemporaneidade apresenta ao ser humano e aos coletivos.

Sendo assim, a principal hipótese que foi examinada nesse estudo diz respeito à contribuição de uma intervenção em Educação para a Carreira para o desenvolvimento vocacional e socioemocional em uma etapa bastante sensível para o adolescente: a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Para o desenvolvimento deste estudo, partiu-se da premissa de que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais contribui na aquisição de outras competências necessárias para o sucesso do indivíduo em seus mais diversos aspectos, seja pessoal, acadêmico ou profissional. Isso consequentemente pode vir a influenciar na maturidade para a escolha profissional, a qual se também desenvolvida efetivamente pode auxiliar na tomada de decisão e na construção da carreira. Em termos gerais, indivíduo com uma maturidade classificada como média superior ou superior teoricamente apresenta um maior grau de conhecimento de si mesmo e do mundo do trabalho, podendo assim fazer escolhas mais autônomas e conscientes. E isto inclusive pode auxiliar na avaliação e clarificação dos interesses profissionais do indivíduo.

Considerando as possíveis contribuições de uma investigação em Educação para a Carreira, o objetivo principal do estudo foi avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no Ensino Fundamental. Os objetivos secundários foram: (a) avaliar o nível de maturidade profissional, comparando-se os resultados do grupo de intervenção (GA) antes e

após a intervenção, e avaliar a intervenção por meio da avaliação qualitativa dos participantes; e (b) avaliar as habilidades socioemocionais, comparando-se os resultados dos grupos de intervenção (GA) e grupo de comparação (GC), e em cada um dos grupos antes e após a intervenção.

### 3. CONCLUSÕES

Considerando que o objetivo principal do estudo foi avaliar uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no Ensino Fundamental, destaca-se a relevante contribuição com a proposta de intervenção que foi levada a cabo e, sobretudo, os dois estudos de revisão da literatura: um sobre programas de educação para a carreira e outra sobre programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais. Uma imersão nos referidos cenários de intervenções foi necessária para o desenvolvimento deste estudo.

Nestas considerações finais, alguns pontos podem ser destacados no que se referem às vantagens e às desvantagens, ou limitações do estudo, que merecem ser destacadas com vistas ao delineamento de novas investigações. Assim, são abordadas questões como: métodos de análise, instrumentos e dimensões psicológicas avaliadas, tempo da intervenção, engajamento dos participantes e condições de realização da intervenção.

Sobre os *métodos de análise*, em primeiro lugar cabe destacar que, embora os resultados quantitativos não tenham sido favoráveis no que se refere à observação de mudanças após a intervenção, foram observadas melhorias ainda que não significativas estatisticamente nas variáveis avaliadas. Como apontado na seção Discussão, sugere-se que também sejam considerados indicadores qualitativos dos benefícios relatados pelos participantes após o processo de intervenção. Dessa forma, a avaliação da intervenção se torna mais integrativa, ao realizar a avaliação dos resultados, tanto em enfoques nas mudanças quantitativas, quanto na avaliação de processos por meio dos feedbacks dos participantes (Leitão & Paixão, 2008). Destaca-se a importância de usar ambos os métodos, quantitativos e qualitativos, para a avaliação em intervenções na área, permitindo uma maior compreensão do processo interventivo. Assim, o uso de métodos combinados é recomendado para a avaliação de processos e resultados. Sugere-se que no delineamento da pesquisa-ação essa combinação de métodos seja deliberadamente planejada deste o início.

Sobre os *instrumentos e as dimensões psicológicas* avaliadas: maturidade para a escolha profissional e habilidades socioemocionais, considera-se que foram apropriadas aos objetivos, como mostra a introdução e a experiência do grupo de pesquisa. Além disso, os instrumentos utilizados estão validados ou em processo de validação para uso, o que se configura como garantia científica da qualidade. Porém, a EMEP, se por um lado ela é validada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e comercializada e está disponível no mercado, ela é de uso exclusivo de psicólogos. Para o uso destes profissionais é uma vantagem, embora tenha custos financeiros. Um obstáculo seria seu uso em escolas e pelos professores, se na

equipe não tiver psicólogo. E se a equipe não tiver uma reserva financeira para a compra deste instrumento.

No caso da avaliação do nível de maturidade profissional, deve-se destacar que embora a EMEP seja um excelente instrumento de avaliação da intervenção, ela não avalia diretamente mudanças gerais de uma intervenção de Educação para a Carreira. Não foram encontrados instrumentos específicos que avaliem intervenções em Educação para a Carreira, principalmente no contexto brasileiro, e validados pelo SATEPSI, para esta faixa etária (alunos do 9º ano). Entretanto, pontua-se que principalemnte no âmbito internacional, algumas pesquisas de intervenção em Educação para a carreira fazem uso do *Questionário de Educação à Carreira (QEC)*. Este instrumento também foi avaliado no contexto brasileiro por Balbinotti e Tétréau (2006), porém não se encontra validado. Os autores destacam a necessidades de outros estudos para elaboração de normas para utilização clínica desta versão no Brasil. É importante ressaltar que no estudo brasileiro, a amostra foi composta de alunos do Ensino Médio da região sul do Brasil, ou seja, uma etapa escolar e população diferente da amostra do presente estudo. Outra questão levantada durante a escolha do instrumento para avaliação da intervenção, no qual optou-se pela EMEP e não pelo QEC, foi que além da EMEP ser validada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental enquanto a investigação brasileira usando o QEC foi feita com alunos do Ensino Médio, é o fato de que o QEC trata principalmente questões de trabalho e busca de emprego, sendo mais pertinetente para alunos mais velhos, já em fase da escolha de uma profissão/trabalho. Sobre o uso do SENNA, cumpre destacar que o Instituto Ayrton Senna, dá suporte para treinamento, o site tem muitas informações e materiais para uso em atividades com os alunos. Porém, o instrumento só é utilizado para fins de pesquisa e para avaliar políticas públicas nos âmbitos estaduais e municipais, em larga escala.

Sobre o *tempo das intervenções*, cumpre destacar a ausência de efeitos observáveis estatisticamente tanto no que se refere ao aumento da maturidade profissional quanto das habilidades socioemocionais, pode ser decorrente do tempo relativamente curto da intervenção. Propõe-se que futuras intervenções sejam delineadas para ocorrer durante todo o ano letivo, de preferência seguindo um dos modelos mais integrativos de Educação para a Carreira apontados por Watts (2001). Embora o modelo Extracurricular, usado no presente estudo, seja empregado em diversas intervenções, dado a sua facilidade de ser desenvolvido por pesquisadores, Watts (2001) destaca que seus objetivos são bem pontuais. Em termos gerais, isso implica que para uma pesquisa esse modelo é interessante, mas em intervenções de longo prazo, tais como programas institucionais ou mesmo programas baseados em políticas públicas é preciso implantar programas durante o ano letivo.

Sobre o *engajamento dos participantes* e o nível de participação na intervenção, estes fatores também podem ter influenciado na ausência de resultados significativos quando se analisa o efeito da intervenção. Embora os participantes em sua maioria se envolvessem nas atividades, principalmente nos role-plays e atividades em subgrupos, quando havia discussões com a sala toda poucos apresentavam suas reflexões. E em geral, eram sempre os mesmos participantes. Sendo assim, nem sempre era possível de fato verificar se o conteúdo temático trabalhado nas sessões foi compreendido por todos.

No que se referem às *condições de realização da intervenção* deve-se ponderar sobre o fato de a coordenadora do programa não fazer parte do círculo de convivência dos participantes, sendo uma agente externa e estranha aos mesmos. Isso, em parte, pode ter comprometido no desenvolvimento do vínculo necessário para um melhor engajamento dos participantes nas atividades propostas. Tal hipótese pode ser verificada por meio da aplicação do programa pelos próprios docentes da escola em situações de implantação da prática. Também é preciso considerar que a intervenção foi desenvolvida em uma turma inteira de alunos, sendo que geralmente os grupos de intervenção na área são menores. Isso pode ter diminuído a compreensão do conteúdo por parte dos participantes, uma vez que era necessária muita atenção para a apreensão do mesmo. Os conteúdos (dimensões) desenvolvidos na intervenção também eram de certa forma complexos para serem desenvolvidos em um único encontro, afinal não se modifica facilmente por exemplo, a empatia de um indivíduo. Nesse sentido, pondera-se que futuras intervenções na modalidade de Educação para a Carreira possam ser realizadas com uma duração maior, preferencialmente ao longo de um ano ou mesmo durante todo o ciclo letivo, assim como nos países no qual esse tipo de intervenção faz parte do currículo acadêmico, podendo assim apresentar os conteúdos aos poucos e de acordo com a etapa escolar dos alunos.

De forma geral, os resultados encontrados no presente estudo sinalizam pistas para o desenvolvimento de futuras intervenções. Além disso, apontam aspectos metodológicos a serem discutidos pela literatura a fim de existir uma maior universalidade nas intervenções de Educação para a Carreira e aquelas com enfoque no desenvolvimento socioemocional. Como apontado por Munhoz et al. (2016), as práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, assim, são recomendados estudos sobre modelos de intervenção, e como desdobramento deste estudo recomenda-se futuras investigações também sobre instrumentos que objetivam avaliar as intervenções.

Em síntese, no que se refere aos objetivos do estudo: delinear uma intervenção com o 9º ano para tratar de habilidades socioemocionais e de carreira combinados, considera-se que eles foram alcançados. Em relação aos métodos avaliativos, a investigação mostrou limites que

requerem novas investigações a fim de mensurar diferentes estratégias e condições de intervenção, instrumentos e atividades utilizados, relação pesquisador-participante e tempo de duração da intervenção e condições de implantação de programas. Um foco de avaliação, para uma agenda de pesquisa futura, refere-se ao Projeto de Vida, desenvolvido sobretudo por professores. Assim, é preciso propor ferramentas alternativas para serem implantadas em programas de formação contínua no campo da educação. Assim, esta e outras estratégias de intervenção e de avaliação merecem ser delineados na perspectiva de uso em larga escala na educação básica. Espera-se que este estudo, da perspectiva da Psicologia possa estimular práticos e pesquisadores.

#### 4. 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. doi: 10.1037/pas0000591.
- American Psychological Association, APA (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. *American Psychologist, 57*(12), 1052-1059. doi: 10.1037/0003-066X.57.12.1052.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016). Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Assunção-Matos, A., & Bicalho, P. P. G. de. (2016). O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: Paradoxos e controvérsias. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 16*(2), 120-129. doi: 10.17652/rpot/2016.2.644.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétréau, B. (2006). Questionário de educação à carreira: propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7*(2), 49-66. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902006000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200006&lng=pt&tlng=pt).
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de intervenções vocacionais no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 16*(2), 123-135. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902015000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902015000200004&lng=pt&tlng=pt).
- Barrenha, R. P. L. (2011). *O Teste de Fotos de Profissões – BBT-Br em adolescentes: Evidências psicométricas*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

- Bauer, A., & Sousa, S. Z. (2015). Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 259-284. doi: 10.1590/S0104-40362015000100010.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. *Lei nº 9.394*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. *Projeto de Lei 5053* (2016, 20 de abril). Acrescenta parágrafo único ao art. 22 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir a oferta de serviço de orientação profissional especializado na educação básica. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2082289>.
- Brasil (2017). *Projeto garante orientação profissional para aluno da rede pública*. Recuperado em de 05 de setembro de 2019, de <https://www.camara.leg.br/noticias/508331-projeto-garante-orientacao-profissional-para-aluno-da-rede-publica/>.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é base*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192).
- Brolin, D. E. (1997). Career Education. In D. E. Brolin (Ed.). *Life Centered Career Education: A Competency Based Approach* (5th ed., pp. 9-16) Reston: Council for Exceptional Children.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8-17.  
doi: 10.1002/bs.3830090103
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2014). Mundo do trabalho: Construção histórica e desafios contemporâneos. In J. C. Zanelli J. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a ed., pp. 25-72). Porto Alegre: Artmed.



- Castro, A. M. D. A. (2008). Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de Formação de professores. *Trabalho & Educação*, 17 (1), 77-92. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c499/1e8c15c71bd63672bcca70e76d554ecd6231.pdf>.
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific basis of personality*. Chicago, IL: Aldine.
- Costa, P. T., Jr. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PR-R) and NEO Five-Factor manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988a). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265. doi: 10.1037/0022-3514.55.2.258
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988b). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863. doi: 10.1037//0022-3514.54.5.853.
- 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.
- 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. doi: 10.1207/s15327752jpa6401\_2.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas: São Paulo
- Crites, J. O. (1978). *Administration and use manual for the Career Maturity Inventory*. 2ª ed. Monterey: CTB/McGraw-Hill.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 276–281. doi: 10.1017/iop.2015.33.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

- Deno, S. L. (2008). Problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (pp.10-40). New York: Guilford.
- De Raad, B., & Perugini, M. (Eds.). (2002). *Big five assessment*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Digman, J. M. (2002). Historical antecedents of the Five-Factor Model. In P. T. Costa & T. A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the Five-Factor Model of Personality* (pp. 17- 22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Evans R., Murphy S., & Scourfield J. (2015). Implementation of a school-based social and emotional learning intervention: Understanding diffusion processes within complex systems. *British Educational Research Journal*, 16, 754–764. doi: 10.1007/s11121-015-0552-0.
- Feist, J.; Feist, G., J.; Roberts, T. (2015). Teoria dos cinco fatores de McCrae e Costa. In J. Feist; G. J. Feist; T. Roberts, *Teorias da personalidade*. 8ª edição. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre AMGH, 2015, pp 252 – 267.
- Fernandez-Ballesteros, R. (2001). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Piramides.
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185-208). Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structure of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44, 329-344. doi: 10.1037/h0057198.
- Freeman E., Wertheim E. H., & Trinder M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40, 847–868. doi: 10.1002/berj.3116.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and Social Psychology* (pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.

- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. doi: 10.1037/1040-3590.4.1.26.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34. doi: 10.1037/0003-066X.48.1.26.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926. doi: 10.1007/s11121-015-0555-x.
- Gresham, F. (2007). Evolution of the response-to intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHayden (Eds.), *Handbook of response-to-intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.10-24). New York: Springer.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). *Career adaptability in childhood*. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x.
- Holland, J. L., Magoon, T. M., & Spokane, A. R. (1981). Counseling psychology: career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305. doi: 10.1146/annurev.ps.32.020181.001431.
- Holland, J. O. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: PAR.
- Hoyt, K. B. (2005). *Career education as a federal legislative effort*. In: K. B. Hoyt (Org.) *Career education: history and future* (pp. 3-74). Oklahoma: National Career Development Association.

- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177-196. doi: 10.1023/A:1012380403826.
- IBGE (2018). Conheça o Brasil – População: EDUCAÇÃO. Recuperado em 08 agosto, 2019, de <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017). *Indicadores Educacionais*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>.
- Inova Educação (2021). Transformação hoje, inspiração amanhã. Recuperado em 14 junho, 2021, de <https://inova.educacao.sp.gov.br/>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY, US: Guilford Press
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2014, September). *An integrative framework for the assessment of social-emotional skills*. Lecture presented at the Institute Ayrton Senna, São Paulo.
- Junqueira, M. L., & Melo-Silva, L. L. (2014). Maturidade Para a Escolha de Carreira: Estudo com Adolescentes de um Serviço-Escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15 (2), 187-199. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200009&lng=pt&tlng=pt).
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., & Astuto, T. A. (1995). *Issues in educational placement*. New Jersey: Erlbaum.
- Kauffman, J. M., & Lopes, J. A. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20, 303-312. doi:10.1590/S0103-863X2010000300003.

- Kyllonen, P. C. (2012, May). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, Princeton, NJ.
- Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 135-166). São Paulo: Vetor.
- Lassance, M. C. P., & Sarriera, J. C. (2012). Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 49-61. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902012000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902012000100007&lng=pt&tlng=pt).
- Lei Municipal n. 3580, de 16 de outubro de 2017* (2017). Institui a semana da orientação profissional para o primeiro emprego nas escolas públicas municipais de Paulínia e dá outras providências. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-ordinaria/2017/358/3580/leiordinaria-n-3580-2017-institui-a-semana-da-orientacao-profissional-para-o-primeiro-emprego-nas-escolas-publicas-municipais-de-paulinia-e-da-outras-providencias>.
- Lewgoy, A. M. B., & Cavoni, M. L. (2002). *Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado*. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS: Porto Alegre.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Orgs.). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Loureiro, M. N. P. S. (2012). *Intervenções de Carreira no Ensino Superior: Estudo da Eficácia de um Seminário de Gestão Pessoal de Carreira*. Tese de Doutorado não publicada. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal.

- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. doi: 10.1037/0022-3514.52.1.81.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the fivefactor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17-40. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x.
- Movimento pela Base (2018). *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Recuperado em 07 agosto, 2019, de [http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf)
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 291-298. doi: 10.1590/S1413-85572012000200012.
- Munhoz, I.M.S.; Melo-Silva, L.L., & Audibert, A. (2016). Educação para a carreira: pistas para intervenções na educação básica. In: Levenfus, R.S. (org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 41-63). Porto Alegre: Artmed.
- Neiva, K. M. C. (1998). Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP): Estudo de validade e fidedignidade. *Revista Unib*, 6, 43-61.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. São Paulo: Vetor.
- Neiva, K. M. C. (2014). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)*. 2ª. ed. São Paulo: Vetor Editora.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey (2005). Evaluation of career planning services. In S. G. Niles & L.J. E. Harris-Bowlsbey (Eds). *Career Development Interventions in the 21st Century* (pp. 410-423). Upper Sidle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583. doi: 10.1037/h0040291.
- 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. doi: 10.1590/S0102-79722007000100004.
- Olivares, M. E. C. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Investigación arbitrada*, 11(39), 691 - 698. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844014>.
- Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000200009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200009&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, I. M., Taveira, M. do C., & Porfeli, Erik J. (2016). Dimensões e ecologia do desenvolvimento de carreira na infância: uma revisão de estudos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1-2), 13-29. Recuperado de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2394/2554>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2000). *Module 1: Guidance*. Recuperado em 03 de abril, 2018, de [http://www.unesco.org/education/mebam/module\\_1.pdf](http://www.unesco.org/education/mebam/module_1.pdf)
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2004). *Career guidance and public policy bridging the gap*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA): PISA 2015 results*. Recuperado em 05 outubro, 2018, de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>.
- Paulínia. *Projeto de Lei Municipal 3580 (2017, 16 de outubro)*. Semana da Orientação Profissional para o Primeiro Emprego. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/paulinia/lei-ordinaria/2017/358/3580/lei-ordinaria-n-3580-2017-institui-a-semana-da-orientacao-profissional-para-o-primeiro-emprego-nas-escolas-publicas-municipais-de-paulinia-e-da-outras-providencias>.
- Pavoski, G. T. T., Toni, C. G. d. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *PSICO*, 49(2), 148-158. doi:10.15448/1980-8623.2018.2.26501.
- Pinto, J. C. N. C. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolsistas de Investigação*. Tese de Doutorado não publicada. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- 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. doi: 10.1027/1015-5759/a000343.
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). SENNA inventory. São Paulo, Brazil: Institute Ayrton Senna.
- Poth, C., Lamarche, M. K., Yapp, A., Sulla, E., & Chisamore, C. (2014). Toward a definition of evaluation within the Canadian context: Who knew this would be so difficult? *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(1), 87–103. <http://dx.doi.org/10.3138/cjpe.29.1.87>.
- R Development Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna: Austria. Retrieved from <http://www.R-project.org>.



- Revelle, W. (2018). psych: Procedures for personality and psychological research. Northwestern University, Evanston, Illinois: USA. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.12.
- Salovey, P. & Mayer, D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Santo Antônio do Monte. *Projeto de Lei Municipal 018 (2017)*. Semana Orientação Profissional. Recuperado de [https://www.camarasam.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3773:2017-09-29-13-41-14&catid=251:2017-09-29-12-06-10&Itemid=316](https://www.camarasam.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3773:2017-09-29-13-41-14&catid=251:2017-09-29-12-06-10&Itemid=316).
- 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.
- São Paulo (Estado). (2014a). *Secretaria da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral, Caderno do Gestor*. São Paulo: SE.
- São Paulo (Estado). (2014b). *Resolução SE-SP no 52, de 2 de outubro de 2014*. Recuperado de [http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=28/05/017%2012:04:25](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=28/05/017%2012:04:25)
- São Paulo (Estado). (2019). *Secretaria da Educação. Plano Estratégico 2019-2022*. Educação para o século XXI. Recuperado de [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf)
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. Em L. M., Leitão. *Avaliação Psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto, pp 21-42.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147 – 186). New York: Wiley.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career

- construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). Desenhos quase-experimentais e avaliação de programas. In J. J. Shaughnessy, E. B. Zechmeister & J. S. Zechmeister, *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9 ed, pp. 316-346). Porto Alegre: AMGH.
- Spaulding, D. T. (2014). What is Program Evaluation? In D. T. Spaulding, *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion and analysis* (2nd ed., p.5). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). Outcomes of vocational intervention. In S. H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3-25. doi: 10.1177/1069072715579665.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*, (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Bachrach, P. B. (1957). *Scientific careers and vocational development theory: A review, a critique and some recommendations*. Oxford, England: Columbia University.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201. doi: 10.1080/03069888100760211.

Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). Career development; Self-concept theory. New York, NY, US: College Entrance Examination Board.

Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality, 60*, 225- 251. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00973.x.

Watts, A. G. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and others European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance, 1*(3), 209-222. doi: 10.1023/A:1012231803861