



## Programa Edu-Car para o desenvolvimento socioemocional e de carreira: Avaliação de processo

*Edu-Car Program for socio-emotional and career development: Process evaluation*

Mara de Souza Leal  
*Universidade de São Paulo*

Maria do Céu Taveira  
*Universidade do Minho*

Lucy Leal Melo-Silva  
*Universidade de São Paulo*

### Resumo

As demandas do mundo do trabalho contemporâneo requerem competências socioemocionais, cognitivas e técnicas. Investigações mostram relações positivas entre as competências socioemocionais e os resultados no trabalho, como melhores salários, maior produtividade e satisfação com a carreira. Este estudo objetivou avaliar um Programa de Educação para a Carreira (Edu-Car), que visou a promover a aprendizagem socioemocional e de carreira em estudantes do primeiro ano do ensino médio, provenientes de duas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo, Brasil. A intervenção foi realizada com 44 jovens, em doze encontros, com base nos pressupostos da Educação para a Carreira e da Teoria Big Five. Os dados foram registrados no diário de campo e em fichas de avaliação e avaliados por meio da análise de conteúdo. Os resultados apontaram ganhos no desenvolvimento socioemocional e de carreira e a escola configurou-se como um local de preparação para o trabalho e construção da carreira.

**Palavras-chave:** Educação; Estudos de Avaliação como Assunto; Ensino médio; Educação para a Carreira

### Abstract

*The demands of the contemporary world of work require socio-emotional, cognitive and technical skills. Investigations show a positive relationship between socio-emotional skills and results at work, such as better wages, greater productivity and career satisfaction. This study aimed to evaluate the Career Education Program (Edu-Car), which aimed to promote socio-emotional and career learning in first-year high school students from two public schools in a city in the interior of São Paulo, Brasil. The intervention was carried out with 44 young people, in twelve meetings, based on the assumptions of Career Education and the Big Five Theory. Data were recorded in a field diary and on evaluation sheets and analysed through content analysis. The results showed gains in socio-emotional and career development and the school was configured as a place of preparation for work and career construction.*

**Keywords:** Education; Evaluation Studies as Topic; Education Secondary; Career Education

## INTRODUÇÃO

As velozes transformações econômicas, sociais e as incertezas em relação ao futuro, podem gerar nos jovens, intensa sensação de estresse. Esse estresse, de acordo com Maureen Kenny e Kelly A. Minor (2015), pode provocar forte pressão pelo alcance de sucesso em um contexto de oportunidades cada vez mais diminutas, a falta de propósito de vida e a consequente evasão escolar. A incerteza e a volatilidade do mundo do trabalho, aliadas às injustiças sociais e políticas a que os jovens estão expostos, podem atingir de forma mais drástica aqueles que se encontram à margem da sociedade, levando-os a se desvincular da escola e de um planejamento de carreira, por não acreditarem que obterão sucesso, como apontam Belle Liang et al. (2017). Nesse sentido, Maureen Kenny et al. (2019) salientam a importância de envolver os jovens na preparação de seu futuro, sobretudo, os mais marginalizados.

Nesse cenário, considera-se que a Educação para a Carreira, modelo de intervenção que articula educação e trabalho (Herr, 2001), pode ofertar uma estratégia útil para a elaboração de projetos de vida. A escola se apresenta como local apropriado para o desenvolvimento de hábitos relativos ao trabalho, que devem ser introduzidos desde os primeiros anos escolares, ainda na pré-escola e estendidos ao longo da vida. No que se refere à infusão curricular, estimula-se que os professores, devidamente preparados, intencionalmente proporcionem atividades pedagógicas que desenvolvam conhecimentos, competências e atitudes de carreira, integrados no processo educativo e de forma transversal. Tais atividades possibilitam o aumento da motivação para os estudos e a aprendizagem dos alunos, visto que agregam maior sentido aos conteúdos escolares, por meio do conhecimento da relação das disciplinas com objetivos profissionais, sociais e a dinâmica do mundo do trabalho (Rodríguez-Moreno, 2008). Sendo assim, enquanto modelo de intervenção em âmbito escolar, a Educação para a Carreira pode ser desenvolvida por meio de diferentes estratégias, nomeadamente, a extracurricular (e.g., fora do horário regular de aula, no contraturno, com objetivos pontuais); a aditiva ou de disciplina própria (e.g., como uma disciplina única no plano curricular); a mista ou integrada a uma disciplina geral (e.g., no currículo das disciplinas das áreas das ciências sociais e humanas), e a infusiva (e.g., transversalmente ao conteúdo escolar) (Rodríguez-Moreno, 1994).

No contexto brasileiro, a ideia de Educação para a Carreira é recente (Leal, 2019; Leal et al., 2020; Munhoz, 2010; Munhoz e Melo-Silva, 2011, 2012). Poucas são as ações, de alcance universal, com foco no desenvolvimento vocacional, quer seja no contexto escolar público ou privado, como destacam Lucy Melo-Silva et al. (2019), e quando elas ocorriam, eram de forma pontual e não sis-

temática. Como apontaram Izildinha Munhoz e Lucy Melo-Silva (2012), Educação para a carreira era um tema pouco abordado na literatura nacional. Em um estudo sobre as bases legais da preparação para o trabalho no contexto escolar brasileiro, e as possíveis contribuições da Educação para a Carreira, as referidas autoras mostraram lacuna entre o que estabelecem os documentos legais e a prática em relação à preparação para o trabalho dos alunos da educação básica.

Estabelecer a vinculação entre trabalho, educação escolar, práticas sociais e aprendizagem ao longo da vida, pode auxiliar os alunos na formação integral e na construção de uma carreira sustentável. A formação integral requer além das habilidades e competências cognitivas e técnicas, as socioemocionais. O desenvolvimento socioemocional tem sido associado a resultados positivos no domínio da carreira, como a autoeficácia para as decisões (Santos et al., 2018), a autoeficácia para a procura de emprego e a busca ativa de emprego (Nieto-Flores et al., 2019), o envolvimento com o trabalho (Yeh, 2021), e o sucesso na carreira (Hennekam, 2015). Sendo assim, as habilidades socioemocionais podem ser consideradas componentes importantes para o desenvolvimento vocacional e a gestão pessoal de carreira.

Como a educação brasileira lida com esses temas? No cenário brasileiro, a legislação relativa à educação básica estabeleceu a orientação profissional e/ou vocacional como uma das suas funções, entre 1940 e 1980, porém ela não foi universalmente implementada. Com a redemocratização do país, a Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), no Art. 205, estabelece que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na contemporaneidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017) estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro tem o direito de aprender, em cada etapa da educação básica. Isto, para se desenvolver como pessoa, para o exercício ativo da cidadania e da democracia, e para dar continuidade aos estudos e se qualificar para o trabalho e o futuro. A BNCC estabelece 10 competências-chave para o desenvolvimento integral do aluno, sinalizando uma adequada política pública brasileira, no que se refere à construção da carreira. As 10 competências-chave são: (a) conhecimento, (b) pensamento científico, crítico e criativo, (c) repertório cultural, (d) comunicação, (e) cultura digital, (f) trabalho e projeto de vida, (g) argumentação, (h) autoconhecimento e autocuidado, (i) empatia e cooperação, e (j) responsabilidade e cidadania. A competência

trabalho e projeto de vida, prevista na legislação, está em consonância com os pressupostos da Educação para a Carreira, uma das bases deste estudo, mesmo sem utilizar tal conceito. Parte das outras competências remetem ao desenvolvimento socioemocional.

Em um mundo volátil incerto, complexo e ambíguo (Vuca, acrônimo em inglês) e ao mesmo tempo frágil, ansioso, não linear e incompreensível (Bani, acrônimo em inglês), comportamentos socialmente habilidosos favorecem a capacidade de adaptação de carreira. Assim, competências socioemocionais e de carreira, constituem o foco da intervenção objeto deste estudo. Considera-se relevante a implementação e também a avaliação de práticas sistematizadas e aliadas aos avanços da área, os quais podem encontrar-se tanto no que se refere à área da Psicologia de uma forma generalizada (Durgante e Dell`Aglia, 2018), quanto ao que se refere ao domínio da Orientação Profissional (Melo-Silva, 2011) e da Educação para a carreira.

A avaliação do processo de intervenção vocacional ainda é pouco explorada, apesar de sua fundamental importância para a estruturação de intervenções baseadas em evidências (Faria, 2008, Melo-Silva, 2011). Assim sendo, este estudo objetiva apresentar os resultados da avaliação qualitativa do Programa Edu-Car, de facilitação de competências socioemocionais e de carreira, na perspectiva dos alunos. Espera-se contribuir com reflexões sobre práticas em contextos educativos e de orientação de carreira.

## **MÉTODO**

Este estudo é um recorte de uma pesquisa-ação, de delineamento quase-experimental, com grupo de comparação não-equivalente. A abordagem de análise de dados adotada é a qualitativa, tipo de abordagem que considera o nível subjetivo e relacional da realidade investigada (Minayo e Sanches, 1993). Essa abordagem faz-se, notadamente, mais importante, quando os dados quantitativos não permitem verificar a mudança esperada (Antunes et al., 2016).

### **Delineamento do Programa Edu-Car**

O Edu-Car (Leal, 2019) foi delineado a partir do levantamento das necessidades de intervenção apontadas na literatura e junto aos professores das escolas na qual a pesquisa-ação foi realizada. O programa foi delineado com base nos pressupostos da Educação para a Carreira (Munhoz, 2010; Munhoz et al., 2016), e elaborado para ativar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e das competências para a carreira em estudantes do ensino médio.

Um estudo piloto foi desenvolvido com os alunos do segundo ano do ensino médio de uma das escolas, o que permitiu verificar a necessidade de ajustes no planejamento. O programa objetivou promover reflexões dos alunos quanto aos temas propostos e desenvolver estratégias para lidar com situações de vida e de carreira, tendo em vista a aquisição de comportamentos socioemocionais e de carreira mais habilidosos. Assim, o Programa foi organizado em 12 sessões em grupo, e incluiu dois módulos. O primeiro módulo visou o desenvolvimento das competências socioemocionais. As atividades desenvolvidas se basearam nas vinhetas-âncora do *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) (Santos e Primi, 2014). O SENNA é um instrumento brasileiro elaborado para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala, no contexto escolar. A técnica conhecida como vinhetas-âncora foi desenvolvida para tentar mensurar e corrigir respostas inconsistentes, no intuito de ter escores mais fidedignos nos resultados das investigações. A técnica consiste em apresentar um conjunto com breves descrições de pessoas hipotéticas que estão em diferentes níveis no construto avaliado (Hopkins e King, 2010; King et al., 2004). As descrições de pessoas foram utilizadas como disparadores temáticos para estimular as reflexões sobre as competências socioemocionais.

Módulos	Sessões	Temas/competências
Módulo Competências Socioemocionais	1 <sup>a</sup>	Apresentação dos objetivos da intervenção, assim como, dos membros dos grupos e estabelecimento de regras
	2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup>	<i>Estabilidade emocional</i> (competência: autocontrole e gestão das emoções)
	4 <sup>a</sup>	<i>Extroversão</i> (competência: comunicação, sociabilidade e entusiasmo)
	5 <sup>a</sup>	<i>Amabilidade</i> (competência: colaboração, respeito e cuidado com o outro)
	6 <sup>a</sup>	<i>Conscienciosidade/Autogestão</i> (competência: responsabilidade, estabelecimento e alcance dos objetivos)
	7 <sup>a</sup>	<i>Abertura a novas experiências e exploração das profissões</i> (competência: curiosidade, intelecto, neste estudo voltada para o mundo do trabalho)
	Módulo Competências de Carreira	8 <sup>a</sup>
9 <sup>a</sup>		<i>Exploração das oportunidades educacionais e mundo do trabalho</i>
10 <sup>a</sup>		<i>Autoconhecimento</i> (vivência no grupo)
11 <sup>a</sup>		<i>Interesses profissionais e os fatores que influenciam na escolha</i>
12 <sup>a</sup>		Encerramento do processo, retomada dos temas, despedida do grupo

**Tabela 1.** Estrutura do Programa Edu-Car

O segundo módulo do Edu-Car visou o desenvolvimento das competências de carreira. As atividades se basearam nos pressupostos da Educação para a Carreira, com foco no autoconhecimento, conhecimento de oportunidades educacionais para a continuidade dos estudos e do mundo do trabalho, articulando interesses e competências desenvolvidas ou a desenvolver. As sessões foram realizadas semanalmente e tiveram duração de uma hora e quarenta minutos. A Tabela 1 apresenta a estrutura do programa, por módulos, sessões e temas/competências ativadas.

### **Participantes e contexto da intervenção**

Participaram deste estudo 44 adolescentes, alunos do 1º ano do ensino médio regular, provenientes de duas escolas públicas, de uma cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo. A amostra, de conveniência, foi constituída por 24 rapazes (55%) e 20 moças (45%), com idades entre 14 e 17 anos ( $M = 15,16$ ;  $DP = 0,7$ ). A escolha da escola é decorrente de contatos prévios com a universidade sede da investigação e as turmas de alunos que participaram do Programa Edu-Car foram definidas pela escola.

Uma das escolas onde a intervenção foi realizada, denominada de escola A, está localizada próximo à região central e possui uma população heterogênea, procedente de diversos bairros exatamente pela facilidade de acesso dos pais a caminho do trabalho. A escola participa de projetos de práticas inovadoras no currículo escolar. A turma com a qual foi realizada a intervenção foi caracterizada pelos professores como uma “turma numerosa, indisciplinada, desinteressada, imatura, com dificuldades de aprendizagem e problemas de convivência”. A outra escola, denominada escola B, localiza-se em um bairro popular. A turma participante da intervenção é numerosa e caracterizada, pela escola, por ser “comprometida, interessada, participativa, educada, madura, dinâmica, falante e que se destaca quanto ao desempenho escolar”.

### **Instrumentos**

As respostas a dois instrumentos constituíram o corpus de análise: (a) a Ficha de Avaliação da Intervenção na Perspectiva dos Alunos – instrumento elaborado com itens que avaliam a qualidade das atividades desenvolvidas, a qualidade da participação dos alunos no processo, as atividades que mais e menos gostaram na realização do programa, e sugestões para futuras intervenções; e (b) o diário de campo, com as transcrições dos áudios das sessões.

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

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP),

CAAE nº46763915.5.0000.5407. A seguir, foram realizadas reuniões com a equipe pedagógica e com os professores para apresentação da pesquisa nas duas escolas. Os alunos foram contatados em sala de aula e convidados a participar da pesquisa, quando foram explicitados os objetivos da pesquisa, as questões sobre o sigilo das informações, a voluntariedade e não remuneração da participação, a gravação das sessões e a possibilidade de desistência. Nesses encontros foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para levarem para casa e mostrarem aos seus pais ou responsáveis. Em caso de anuência, eles deveriam trazê-los assinados. A seguir, os próprios alunos que concordaram com a participação, deram ciência no Termo de Assentimento Livre e Esclarecidos (TALE). A intervenção foi desenvolvida pela psicóloga, primeira autora deste estudo, então Mestre em Psicologia, com o auxílio de membros do grupo de pesquisa para a coleta de dados e o registro das observações em cada sessão. A supervisão da pesquisa-ação e da análise dos dados foi realizada pelas segunda e terceira autoras.

### **Procedimentos de análise de dados**

Para a análise dos dados relativos às respostas na ficha avaliativa, foi utilizada estatística descritiva como a frequência absoluta e porcentagem. Para a avaliação do processo da intervenção, foram utilizados os dados obtidos por meio dos registros de áudio, os quais foram transcritos e analisados por meio da análise do conteúdo de Laurence Bardin (1977). O *corpus* de análise foi constituído pelo registro de 20 sessões de intervenção, 10 de cada grupo. As sessões de apresentação e de encerramento não foram analisadas. Delimitado o *corpus* de estudo, inicialmente realizou-se a pré-análise do material, por meio da leitura flutuante das sessões. Na fase de exploração do material, foi realizada a codificação do material transcrito, com a escolha das unidades de contexto e de registro. A unidade de contexto considerada neste estudo foram os relatos espontâneos dos alunos durante as sessões, e a unidade de registro foram as ideias enquanto unidade de significado. As sessões de intervenção são identificadas pela letra S, seguida pelo número da sessão, A ou B que identifica o grupo e o último número corresponde à fala do aluno, por exemplo S4A\_56, significa que é a sessão 4 do grupo de intervenção A, correspondendo à 56ª ideia expressa por um aluno, na sessão 4. Todas as falas dos participantes foram extraídas do Diário de campo, no ano da coleta de dados (2015). A seguir, os resultados são apresentados em duas seções: (a) avaliação da qualidade das atividades desenvolvidas e da participação dos alunos; e (b) avaliação de processo nas sessões de intervenção, organizada em dois módulos: socioemocional e de carreira.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliação da qualidade das atividades desenvolvidas e da participação dos alunos

Como mostra a Tabela 2, a maior parte dos alunos dos grupos intervenção A (75%) classificaram como boa a qualidade das atividades desenvolvidas no programa. No grupo B, a maior parte dos alunos classificou a qualidade das atividades como excelente (52,2%). No que se refere à amostra total, verificou-se que mais da metade dos alunos (55,8%) considerou boa a qualidade das atividades, e 34,9% considerou excelente. Esses resultados mostram que a maioria dos alunos avaliou as atividades desenvolvidas entre os conceitos de qualidade boa e excelente, o que sugere que o Edu-Car alcançou aos seus objetivos.

Avaliação	Qualidade das atividades desenvolvidas no Edu-Car			Autoavaliação da qualidade da participação no Edu-Car		
	Grupo Intervenção A (n=20)	Grupo Intervenção B (n=23)	Amostra Total (n=43)	Grupo Intervenção A (n=20)	Grupo Intervenção B (n=23)	Amostra Total (n=43)
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Excelente	3 (15%)	12 (52.2%)	15 (34,9%)	1 (5%)	6(26.1%)	7(16.3%)
Boa	15 (75%)	9 (39.1%)	24 (55.8%)	6 (30%)	7(30.4%)	13(30.2%)
Regular	2 (10%)	1 (4.3%)	3 (7%)	11 (55%)	4(17.4%)	15(34.9%)
Ruim	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	1(4.3%)	3 (7%)
Péssima	0 (0%)	1 (4.3%)	1 (2,3%)	0 (0%)	5 (21.7%)	5 (11.6%)
Total	20 (100%)	23 (100%)	43 (100%)	20 (100%)	23 (100%)	43 (100%)

Tabela 2. Qualidade das atividades e da participação no programa, na perspectiva dos alunos dos dois grupos

Em relação ao que mais gostaram no processo, as respostas foram categorizadas em três conjuntos, incluindo respostas: (a) sobre as técnicas realizadas, (b) sobre os benefícios da intervenção e (c) sobre o conjunto das atividades. A maior parte das respostas (31.7%) se enquadram na categoria conjunto de atividades, sugerindo que, de modo geral, todas as atividades desenvolvidas na intervenção tenham agradado aos alunos. A seguir, foram destacadas a possibilidade de expressar e discutir ideias (15.9%) e a possibilidade de interação com outro (15.9%). Ou seja, evidenciam-se os benefícios das habilidades de comunicação, que são essenciais para o mundo atual na vida e carreira no século XXI, para o desenvolvimento de relações saudáveis. Ainda dentre os benefícios trazidos pela intervenção, 7.9% dos alunos apontam maiores conhecimentos acerca de si mesmos e dos outros e dos assuntos abordados, o que sugere que a in-

tervenção propiciou um momento de reflexão e conhecimento, elementos relevantes para o autodesenvolvimento, na vida e carreira. Quanto às técnicas aplicadas, a maior parte dos alunos apontou o jogo e os vídeos utilizados na intervenção (9.5%) como as atividades que mais gostaram, o que sugere que técnicas mais dinâmicas e de audiovisual sejam consideradas mais interessantes e adequadas para intervenções com o público dessa faixa-etária para este contexto de advento de novas tecnologias de informação, comunicação e de entretenimento. Outras técnicas citadas, porém, menos pontuadas, foram a técnica do cartaz e a técnica dos sonhos, mais relacionada com a utilização da imaginação criadora (4.8%), o que pode estar relacionado a uma dificuldade de imaginar ou até mesmo, de perspectivar o futuro. Quanto as atividades que os alunos menos gostaram, verificou-se que quase metade do grupo pontuou que gosta menos de responder aos questionários da pesquisa (40.6%), resultado que pode ser um reflexo da natureza da atividade, que requer leitura e concentração, e provavelmente da dificuldade de leitura decorrente de problemas de aprendizagem e de alfabetização de parte dos alunos, além da possível associação com provas e com medidas de avaliação da aprendizagem. Vale salientar, que o GIA é caracterizado pelos professores por possuir dificuldades no aprendizado, enquanto que, o GIB, apesar de, caracterizado como uma turma interessada nos estudos e com desempenho satisfatório, os dados do Ideb apontam que é muito baixo o número de alunos daquela escola, que apresentam proficiência adequada em leitura e interpretação de textos (15%). Algumas atividades foram desenvolvidas por meio da técnica “Grupo de observação e Grupo de verbalização” (GO/GV), e elas foram mencionadas entre as que 24,3% não gostaram (9 alunos). As referidas atividades exigem reflexão e uma saída da zona de conforto do participante, pois implica em expor suas opiniões, ouvir o outro e dialogar. Vale ressaltar, contudo, que a possibilidade de expressão para a maioria do grupo foi bem avaliada. Sendo assim, esse dado, pode ser decorrente da dificuldade para falar em grupo e dar opinião relevante, timidez, receio de julgamento. Após lidarem com esse tipo de desafio, e conseguirem se expressar, os participantes avaliam o resultado como eficaz, como um ganho para seu desenvolvimento. Observou-se também, que a porcentagem grande de alunos (35%) que responderam não ter nada que menos gostaram na intervenção, pode ser considerado um indicativo de que gostaram da maioria das atividades.

Objetivando aprimorar o Edu-Car, na perspectiva dos participantes, um dos itens da Ficha de Avaliação contém espaço para sugestões dos alunos para o aperfeiçoamento do programa. A maior parte dos alunos (28,0%) não apresentou sugestões para uma próxima edição do programa, 24,0% sugeriu mais atividades dinâmicas, como brincadeiras, 14,0% sugeriu mais vídeos, dados que corroboram os resultados das atividades preferidas pelos alunos. Além disso, 12,0%

dos alunos pontuaram que os próximos programas deveriam ter menos folhas para preencher, menos questionários, dado que reforça a resistência com a utilização deste tipo de material. Verificou-se que alguns alunos (12,0%) sugeriram temas específicos para as próximas intervenções como, “aconselhamento sentimental”, “aceitação pessoal”, “escolhas e costumes” e “força de vontade”, o que sugere demandas por mais atividades relacionadas ao autoconhecimento, aos afetos e às competências socioemocionais. Um indicativo interessante se refere às “escolhas e costumes”, em um ambiente hostil que se configura no Brasil e no mundo de retomada de pautas conservadoras e retrógradas no que se refere aos costumes, quando a civilização avançava em direitos humanos a partir da segunda guerra mundial. Os costumes estão em uma pauta incompatível com as demandas para o século XXI. Provavelmente a temática emergiu no grupo em decorrência das dimensões socioemocionais, entre elas a amabilidade, o respeito e cuidado com o outro (competência: colaboração), tratada na quinta sessão com muita participação dos alunos, evidenciando o valor dessa dimensão a ser trabalhada. Como desenvolver essa temática em escolas em um período de acirrado ataque à educação, aos professores, à ciência e aos direitos humanos? É mais um desafio que se coloca em pauta e que tem implicações para as relações humanas em diferentes cenários e contextos. Tais indagações reafirmam a relevância da aprendizagem socioemocional em contextos educativos.

A seção subsequente focaliza o processo de intervenção, com foco na relação psicóloga-participante e nas narrativas que emergiram. São apresentados alguns registros de reações dos alunos nas sessões de intervenção. Os relatos estão organizados em dois módulos: socioemocional e de carreira, conforme eixos do Edu-Car.

### **Avaliação de Processo nas sessões de intervenção**

#### *Módulo Socioemocional*

Nas duas primeiras sessões do módulo socioemocional, segunda e terceira sessões da intervenção, foi trabalhado o tema *Estabilidade emocional (competência: autocontrole)*, por meio de uma atividade que objetivou despertar a reflexão sobre os efeitos de comportamentos irritadiços e instáveis emocionalmente, nas pessoas e no ambiente, bem como, a identificação de estratégias para lidar com esse tipo de comportamento. Os alunos destacaram os malefícios de um comportamento irritado no ambiente, conforme as seguintes falas: “com um desses o ar fica bem negativo, bem tenso” (S2B\_23); “às vezes gera incômodo, pois tem pessoas que não conseguem se expressar de forma correta” (S2B\_68). Sobre esta última fala, um dos alunos disse: “a gente faz isso muito”

(S2B\_69), o que permite identificar que o clima de incômodo, mal-estar é recorrente na turma e causado por problemas de comunicação e intolerância com opiniões diferentes, como mostram os trechos: “o povo tem medo de se expressar” (S3A\_87), “toda vez que vamos nos expressar nossos colegas riem da gente” (S3B\_61); “a gente tem medo de falar as coisas e aí a pessoa vir debater com a gente” (S3A\_91); “aqui cada um tem sua opinião e não aceita a do outro” (S3A\_94). Dentre algumas estratégias identificadas para lidar com a irritação e o estresse, os alunos pontuaram: “contar até dez” (S2B\_52); ficar sozinho” (S2B\_53); “é bom quando a pessoa tem um saco daquele de bater” (S2B\_57); “quando eu estou nervosa eu ponho o foninho, nem penso” (S2B\_74); “quando minha mãe está estressada ela lê livros” (S2B\_58). (Entradas de diário de campo, abril, 2015).

Devido à emergência da comunicação como uma questão a ser trabalhada em ambas as turmas, na sessão subsequente, a quarta, foi trabalhado o tema *Extroversão (competência: comunicação)*, buscando tratar sobre a importância em se reconhecer os diferentes pontos de vista e ampliar o olhar para as situações e para os colegas. Verificou-se que os alunos alcançaram esse objetivo conforme mostram as falas: “Todos veem as mesmas coisas de modo diferente” (S4B\_35); “A gente tem que ver o olhar dos outros. Porque aquele grupo viu um buraco (atividade sobre observação do globo terrestre em diferentes perspectivas, a depender do lugar de observação) e eu não vi. Eu poderia falar: mas não tem buraco nenhum. Por isto tem que aprender a ver pelo olhar do outro” (S4A\_95) (Entradas de diário de campo, 2015). Assim, durante essa sessão foram realizadas atividades em grupos que permitiram aos alunos a oportunidade de interagir e de se conhecer melhor. Observou-se que os alunos gostaram de se abrir para novos relacionamentos e conversar com pessoas diferentes de seu subgrupo de rotina, como mostram os trechos a seguir. “Foi legal por que tem pessoas que não conversam muito na sala e fizeram um grupo. Foi meio que não esperado. Acho que cada um tem uma qualidade, você tem algo para falar para a pessoa e não fala, aqui pode falar” (S4B\_21). “Foi uma oportunidade de escrever para alguém que não converso muito” (S4B\_27) (Entradas de diário de campo, abril, 2015).

Na sessão subsequente, a quinta, o tema *Amabilidade (competência: colaboração)* foi trabalhado, por meio de atividades que estimulavam o trabalho em equipe. Conforme sessão anterior, os relatos apontaram o trabalho em grupo como uma atividade interessante para os jovens e uma oportunidade de conhecer melhor os colegas da turma e ampliar seus relacionamentos e discussões, o que parecer fazer falta para os alunos, como mostram as falas a seguir. “Gostei de fazer grupo, continuem assim!” (S5B\_25). “Eu nunca tinha falado com duas

“pessoas, foi uma oportunidade” (S5B\_27). “Discutimos ideias e interagimos com o grupo” (S5B\_30). “Podemos nos conhecer mais” (S5B\_31), “tá sendo interativo, eu tô participando” (S5B\_62), “conhecer as pessoas não ficar só no nosso grupinho” (S5B\_45). “Uma experiência para conhecer os outros” (S5B\_63). A colaboração foi destaca como uma atividade importante para a sociedade, a qualidade do trabalho e como uma ação altruísta, como mostra a fala a seguir. “Tem que colaborar com a pessoa. Tudo que fazemos dependemos das pessoas. Que todos têm que colaborar uns com os outros, que na maioria das coisa que vamos fazer dependemos da outra pessoa. E quando as pessoas colaboram as coisas ficam melhor” (S5A\_47). “Devemos colaborar mais com as coisas, pois não ajudam só a gente mas as outras pessoas também” (S5A\_60) (Entradas de diário de campo, abril, 2015).

Nesse encontro, o processo interventivo foi apontado como uma experiência inovadora, com sentido para os participantes e capaz de produzir efeitos terapêuticos, como mostram as falas a seguir. “Uma nova experiência” (S5B\_36). “Tá ocupando a nossa cabeça, melhor ficar aqui fazendo algo, do que ficar na sala sem fazer nada” (S5B\_35). Acho que parece que estamos passando com o psicólogo” (S5B\_51). “Também acho, eu” (S5B\_52). “Tá mexendo com o nosso psicológico” (S5B\_53) (Entradas de diário de campo, abril, 2015). A intervenção, assim, foi apontada neste momento do processo como uma oportunidade de autoconhecimento, aprendizagem fundamental nesta fase de formação da identidade e de expressão, como mostram as narrativas a seguir. “É uma experiência boa falar sobre quem a gente é e o que os outros acham da gente” (S5B\_54). “É uma maneira da gente se conhecer, mostrar quem somos por fora e por dentro” (S5B\_61). “É interessante essa experiência nova, essa discussão que cada um dá o seu ponto de vista” (S5B\_57). “Temos a oportunidade de falar, só não fala quem não quer” (S5B\_46) (Entradas de diário de campo, abril, 2015).

Assim, os conteúdos trabalhados na intervenção também foram percebidos pelos jovens como uma forma de ampliar o aprendizado, conforme já destacado na literatura – o desenvolvimento socioemocional relaciona-se a uma maior aprendizagem e os estudantes consideraram os conteúdos aprendidos como importantes para a vida, para o desenvolvimento de sua maturidade, como mostram as falas a seguir. “Nos fazem aprender mais. É uma coisa assim, que não está na matéria, que sai do foco da escola. Não está na matéria da escola, mas tem a ver com a matéria da escola” (S5A\_70). “Tem a ver com a vida” (S5A\_71). “A gente aprende na escola coisa de matéria escolar, aqui a gente aprende coisas para a vida, saber viver” (S5A\_72). (Entradas de diário de campo, abril, 2015). As narrativas corroboram os estudos que evidenciam as habili-

dades/competências socioemocionais como facilitadoras das habilidades cognitivas e técnicas, ou seja, para a vida e carreira.

Na sexta sessão do módulo socioemocional, foi trabalhado o tema *Conscienciosidade (competência: responsabilidade)*, as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo refletir sobre o significado de ser responsável e consciencioso, sobre como os alunos utilizam o seu tempo e organizam a sua vida escolar. Verificou-se que o significado de responsabilidade esteve atrelado ao cumprimento de obrigações e ao desenvolvimento da maturidade, como mostram os trechos a seguir. “Responsabilidade é quando temos uma tarefa e devemos cumprir em um determinado tempo. Temos responsabilidade na escola... em casa. Na escola é estudar” (S6A\_38). “É responsável quando se cria uma maturidade” (S6A\_49) (Entradas de diário de campo, abril, 2015). Ademais, por meio das atividades realizadas, a maioria dos participantes concluiu que passa grande parte de seu dia livre, sem a realização de atividades produtivas, como mostram os excertos a seguir. “Vi que eu só como e durmo” (S6B\_46). “Percebi que eu passo muito tempo sem fazer nada” (S6B\_47). “Vejo que tem bastante horas que passo sem fazer nada e podia fazer um monte de coisas” (S6B\_48). (Entradas de diário de campo, abril, 2015). Assim, a discussão sobre a utilização de pouco tempo com os estudos incidiu na reflexão sobre a importância do mesmo para a construção de um futuro melhor, como perspectiva de progressão nos estudos e de trabalho, como apontam os trechos a seguir. “Dá pra mudar de vida” (S6B\_90). “Ah se a gente estudar pode prestar vestibular, fazer faculdade, mestrado, doutorado, essas coisas” (S6B\_91) (Entradas de diário de campo, abril, 2015). Ainda nessa sessão, os alunos concluíram que a escola é um lugar de preparação para o trabalho. As falas, a seguir, corroboram esses pressupostos. “Se você não é responsável na escola, você não é em nenhum lugar na sua vida, nem no trabalho, nem em nada” (S6B\_85). “A escola é um lugar de aprendizado para você trabalhar mais tarde” (S6B\_86). “É como se fosse um emprego, mais um emprego sem salário” (S6B\_87) (Entradas de diário de campo, abril, 2015). Assim, a escola é compreendida, também pelos alunos, como um lugar de trabalho, não remunerado, conforme princípios da Educação para a Carreira (Munhoz, 2010, Munhoz et al., 2016). Observa-se que a macrocompetência conscienciosidade (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade) se relaciona com os pressupostos da Educação para a Carreira, o que justificou a intervenção com o Edu-Car e este estudo avaliativo.

O tema *Abertura a novas experiências (competência: curiosidade)* e o tema *exploração das profissões* foram trabalhados na última sessão do módulo socioemocional (a sétima do processo), integrando de modo intencional e planejado a competência sociemocional (curiosidade) com a competência de carreira (ex-

ploração do mundo do trabalho), questão emergente da sessão anterior, como mostram as falas. As atividades realizadas objetivaram perspectivar o futuro e explorar as profissões. Os relatos mostram que os adolescentes tiveram dificuldade em se projetarem no futuro, o que pode se configurar como um fator limitante para o desenvolvimento de projetos de vida/carreira, conforme mostra a fala: “eu não sei qual é o meu sonho” (S7B\_4). (Entrada de diário de campo, abril, 2015). Ainda nessa sessão foi realizado o Jogo das Profissões: Quem é quem? (Leal, 2019), durante o qual observou-se a falta de conhecimento dos jovens sobre as carreiras e possibilidades de atuação no mundo profissional. A seguir, apresentam-se os registros de reações dos alunos durante as sessões relativas ao módulo de carreira.

### *Módulo de Carreira*

A primeira sessão do módulo de competências de carreira, oitava sessão do Edu-Car, objetivou trabalhar o autoconhecimento voltado para a identificação de interesses e habilidades. Durante essa sessão, observou-se que os alunos tiveram dificuldades em identificar seus interesses, em termos de carreira e suas habilidades, o que sugere, que até aquele momento, tais questões não haviam sido pensadas ou pouco exploradas. Resultado que salienta a necessidade de se trabalhar o autoconhecimento, com foco nos interesses, com esta população.

Na sequência, trabalhou-se o tema *Exploração das oportunidades educacionais e mundo do trabalho*, assim a nona sessão realizada teve caráter informativo. Foi realizada uma palestra sobre as oportunidades educacionais e as possibilidades profissionais explorados por meio do Guia do Estudante, da Abril Cultural. Observou-se que a maior parte dos alunos desconheciam as opções educacionais disponíveis na região, bem como, os meios de ingresso e políticas de permanência em sistemas de ensino técnico e superior. Os alunos ficaram bem atentos durante a palestra e muito empenhados na consulta aos guias do estudante.

Tendo em vista que a demanda por autoconhecimento ainda era emergente, o terceiro encontro do módulo de carreira, décimo encontro do processo de intervenção, a temática do *Autoconhecimento* voltado para reflexões sobre a história pessoal foi retomada. Também, foi trabalhada a experiência vivida até aquele momento da intervenção, como uma estratégia de avaliação processual. Verificou-se que os alunos começaram a vislumbrar o futuro, superando uma possível dificuldade evidenciada na sétima sessão, conforme mostra a fala: “aqui comecei a pensar no futuro... eu coloquei brilhante” (S10A\_10) (Entrada de diário de campo, junho, 2015).

Ao retomar as experiências vividas na intervenção, foi possível obter um *feedback* sobre o processo interventivo. Por meio dos relatos dos alunos, verificou-se a adequação das atividades, o que eles mais gostaram durante o processo. Mesmo na atividade que eles pontuaram ser uma das que menos gostaram, a técnica Grupo de Observação / Grupo de Verbalização (em nove avaliações em uma amostra de 44 participantes), observou-se que eles conseguiram apreender a sua importância ao transmitir valores de respeito ao próximo, como mostram alguns trechos: “Aquele joguinho lá eu gostei, você passa a folha para eu tirar um xerox?” (S10A\_12) (Entrada de diário de campo, junho, 2015), sobre o Jogo das Profissões – Quem é quem, elaborado pela primeira autora “Cada um mandava uma mensagem para você, achei bem legal!” (S10B\_13) (Entrada de diário de campo, junho, 2015), sobre uma atividade realizada na sessão com tema extroversão. “Eu conheci umas carreiras da hora” (S10A\_13) (Entrada de diário de campo, 2015). “Aprendemos sobre a faculdade, sobre os trabalhos” (S10B\_19). “Começar a pensar no futuro” (S10B\_29) “o que eu quero ser” (S10B\_25). (Entradas de diário de campo, junho, 2015). Sobre os relacionamentos interpessoais disseram: “conhecemos outro lado da gente, das pessoas... tivemos oportunidade de conhecer mais o próximo” (S10B\_25); “mesmo nervoso, não devemos descontar nos outros” (S10B\_33) (Entradas de diário de campo, junho, 2015). Sobre a dinâmica do processo grupal foi dito: “a importância da roda, e de respeitar a opinião dos outros, porque nem sempre temos as mesmas opiniões e por isso devemos respeitar” (S10B\_33) (Entradas de diário de campo, junho, 2015). Em síntese, foram observados os efeitos do Edu-Car no autoconhecimento, na abertura e disponibilidade para o outro e respeito ao próximo, na necessidade do autocontrole e gestão das emoções, na exploração do universo das profissões e do mundo do trabalho, na construção de projetos de vida/carreira, perspectivando o futuro.

Por fim, na décima primeira sessão, foi trabalhado o tema *Interesses profissionais e fatores que influenciam na escolha*. Vários fatores que influenciam na escolha da profissão foram identificados pelos alunos, tais como: preconceitos de gênero, status da profissão, questões salariais, influência dos pais e os próprios interesses, como verifica-se nos relatos a seguir. “Algumas profissões têm preconceito com mulher” (S11B\_53). “O lugar, a faculdade, o futuro que essa profissão pode ter para ele, o dinheiro” (S11A\_37). “Que os pais deles querem que eles sigam as profissões que os pais queriam ser na época em que eles estavam prestando vestibular” (S11A\_38) (Entradas de diário de campo, junho, 2015).

Os alunos também refletiram sobre a importância de fazer uma escolha consciente e as consequências de uma decisão pouco pensada, como verifica-se em

alguns trechos. “Não dá para saber a profissão sem antes pesquisar. Eu gosto disso e vou fazer tal coisa que parece com isso, precisamos pesquisar mais para entender e ver se gosta ou não” (S11A\_34). “Aí a pessoa acaba não desenvolvendo bem nesse trabalho porque aí ela não gosta” (S11B\_57) (Entradas de diário de campo, junho, 2015).

Como observado anteriormente, a pesquisa sobre as profissões foi destacada como um meio fundamental para se conhecer as carreiras de interesse e poder realizar uma escolha mais assertiva. As escolhas realizadas de forma pouco reflexivas foram relacionadas à baixa produtividade na carreira.

Em síntese, a análise qualitativa do processo permitiu apontar a adequabilidade das atividades realizadas e o envolvimento dos alunos com a intervenção. Por meio dos relatos, foi possível identificar que a intervenção propiciou maior integração entre o grupo de alunos e a ampliação dos relacionamentos com os pares. A ampliação dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo do trabalho também ficaram evidentes. Observou-se uma ressignificação do papel da escola, dos estudos que, *a priori*, eram percebidos como sem sentido. Ao final do processo do Edu-Car a escola foi destacada como espaço de oportunidade de preparação para o trabalho, conforme propõe os pressupostos da Educação para a Carreira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo avaliar qualitativamente um processo de intervenção psicoeducacional delineado para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira em alunos do ensino médio. A intervenção foi feita por meio do Programa Edu-Car, criado para este fim. A avaliação do processo mostrou que as atividades desenvolvidas durante a intervenção, foram consideradas boas pelos participantes, o que reforça a importância da implantação de programas desta natureza e, sobretudo, da avaliação de processos e resultados, uma linha de pesquisa promissora que visa analisar práticas baseadas em evidência. É, nessa direção que este estudo contribui para a produção do conhecimento.

No que se refere ao Programa Edu-Car, os achados evidenciaram que a proposta atingiu seus objetivos no que se refere à aprendizagem socioemocional e de carreira para a vida/carreira no século XXI, em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (VUCA, acrônimo em inglês) e, ao mesmo tempo, frágil, ansioso, não linear e incompreensível (BANI, acrônimo em inglês). Sobre o tipo de atividades desenvolvidas, registra-se a preferência por atividades mais di-

nâmicas e interativas, como se espera em relação aos jovens que já lidam com os desafios altamente tecnológicos.

Sobre as temáticas que se destacaram ao longo do processo, é interessante salientar a resignificação do papel da escola, antes desprovida de sentido pelos alunos e ao final da intervenção resignificada como um lugar de preparação para o futuro, onde se aprende a conviver e a se responsabilizar pela vida de estudante, qualidades essenciais para o mundo laboral. Esse resultado se mostra como um dos mais importantes do processo interventivo, pois compreende os pressupostos da Educação para a Carreira, segundo aos quais a escola deve preparar os alunos para o mundo do trabalho ajudando-os no desenvolvimento de competências para a vida/carreira. Como sugestão para novas intervenções, a emergência do tema “escolha e costumes” retrata o ambiente hostil da contemporaneidade e a necessidade de tratar este assunto, provavelmente com isenção, como se espera em um ambiente educativo. São as novas gerações com suas demandas, mais retrógradas ou progressistas.

De modo geral, a avaliação do processo, por meio da análise das transcrições, permitiu verificar que em quase todas as sessões, em maior ou menor proporção, houve ganhos em termo do autoconhecimento, respeito ao próximo, do conhecimento de fontes de informação profissionais, e de fatores influenciadores no processo da escolha profissional. Sendo assim, considera-se que este estudo contribui para a produção do conhecimento no domínio da avaliação de processos de intervenção. Esse tipo de avaliação permite coletar informações relevantes sobre a intervenção e a avaliação dos resultados, sendo muito importante em estudos sobre intervenção de carreira, intervenções que visam avaliar programas direcionados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, e, sobretudo, programas que combinam as duas dimensões (socioemocional e carreira), inédito no contexto brasileiro e estrangeiro.

No que se refere à oferta de programas desta natureza, eles podem ser ofertadas por meio de diferentes estratégias: a extracurricular; a aditiva ou de disciplina própria; a mista ou integrada a uma disciplina geral; ou infusiva, transversalmente ao conteúdo escolar, como aponta Luísa Rodríguez-Moreno (1994). Para qualquer das estratégias é necessária política pública, capacitação e profissionais, implantação de serviços, avaliação e acompanhamento das práticas. No Brasil, uma das possibilidades surge com a Lei 13.935/2019 que estabelece a presença do psicólogo e também, do assistente social nas escolas da rede pública (Melo-Silva et al., 2019) e, com a BNCC (Ministério da Educação 2017).

Especificamente no que se refere às motivações dos alunos, explicitadas nas respostas sobre a qualidade da participação no processo de intervenção, os participantes a consideraram “regular”, o que permite questionar sobre quais

seriam as hipóteses da baixa participação. Algumas questões podem ser formuladas. Seria decorrente de um padrão de conduta esperado no contexto escolar? Seria baixa motivação a qualquer proposta no contexto educativo? Seriam baixas as expectativas em relação ao Edu-Car? Seriam baixas as expectativas em relação ao futuro? Seria desalento? Essas são algumas indagações que podem estimular novas investigações. Muitos são os desafios para a implantação de programas e serviços universais, a avaliação e a continuidade das intervenções. Finalizando, os autores esperam contribuir para o debate e a busca de soluções na construção do futuro das novas gerações alinhadas aos complexos desafios, tanto em contextos educativos quanto de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, Ana P.; Xavier, Joana O.; Boreges, Africa; Rordíguez-Dorta, Manuela; Rodríguez-Naveiras, Elena; Cadenas, Maria; Almeida, Ana T. & Miranda Claudia (2016). *O Enfoque Qualitativo na Avaliação de Programas Psicoeducativos: Aplicações e Contributos da Metodologia Qualitativa*. 5º congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa. Atas CIAIQ2016, v. 3, 524-533.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. (1988). [https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/CON1988\\_05.10.1988/ind.asp](https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/CON1988_05.10.1988/ind.asp)
- Durgante, Helen & Dell'Aglio, Debora (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em Psicologia. *Avaliação Psicológica*. 17(1), 155-162. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.15.13986>.
- Faria, Liliana C. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção* (Dissertação de doutorado inédita). Universidade do Minho.
- Hennekam, Sophie (2015). Career success of older workers: The influence of social skills and continuous learning ability. *Journal of Management Development*, 34(9), 1113-1133. <https://doi.org/10.1108/JMD-05-2014-0047>
- Herr, Edwin L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *Career Development Quarterly*, 49(3), 196-211. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00562.x>
- Hopkins, Daniel & King, Gary (2010). Improving anchoring vignettes designing surveys to correct interpersonal incomparability. *The Public Opinion Quarterly*, 74(2), 201-222. <https://doi.org/10.1093/poq/nfq011>
- Kenny, Maureen E.; Blustein, David L.; Liang, Belle; Klein, Thimoty & Etchie, Quinn (2019). Applying the Psychology of Working Theory for Transformative Career Education. *Journal of Career Development*, 46(6), 623-636. <https://doi.org/10.1177/0894845319827655>
- Kenny, Maureen E. & Minor, Kelly A. (2015). Developing self and resilience for an uncertain future: Positive youth development. In Annamaria Di Fabio & Jean L. Bernaud

- (Eds.), *The construction of identity in the 21st century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 87-101). Nova Science.
- King, Gary; Murray, Christopher J. L.; Salomon, Joshua A. & Tandon, Ajay (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98(01), 191-207. <https://doi.org/10.1017/S000305540400108X>
- Leal, Mara de Souza (2019). *Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car* (Tese de Doutorado inédita). Universidade de São Paulo.
- Leal, Mara de S.; Melo-Silva, Lucy L. & Taveira, Maria do Céu (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudo de Psicologia*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200018>
- Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/791720123/lei-13935-19>
- Liang, Belle; White, Allison; Rhodes, Haley; Strodel, Rachel; Gutowski, Ellen; DeSilva Mousseau, Angela M. & Lund, Terese J. (2017). Pathways to purpose among impoverished youth from the Guatemala city dump community. *Community Psychology in Global Perspective*, 3, 1-21.
- Melo-Silva, Lucy L. (2011). Intervenção e avaliação em orientação profissional e de carreira. In Marcelo A. Ribeiro & Lucy L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (pp. 155-192). Vetor.
- Melo-Silva, Lucy L.; Munhoz, Izildinha M. S. & Leal, Mara S. (2019). Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 3-18. <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p133>
- Minayo, Maria Cecília & Sanches, Odécio (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf)
- Munhoz, Izildinha M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: Limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo.
- Munhoz, Izildinha M. S. & Melo-Silva, Lucy L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Munhoz, Izildinha M. S. & Melo-Silva, Lucy L. (2012). Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para a carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 291-298. <https://doi.org/10.1590/S141385572012000200012>

Munhoz, Izildinha M. S.; Melo-Silva, Lucy L. & Audibert, Aliene (2016). Educação para a carreira: Pistas para intervenções na educação básica. In Rosana. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 41-63). Artmed.

Nieto-Flores, María-Pilar; Berrios, Maria P. & Extremera, Natalio (2019). Job search self-efficacy as a mediator between emotional intelligence and the active job search process. *International Journal of Social Psychology*, 34(1), 86-109.  
<https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1537652>

Qedu (s/f). *Aprendizado*. <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>

Rodríguez-Moreno, María Luisa (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones CEAC.

Rodríguez-Moreno, María Luisa (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In Maria do Céu Taveira & José T. Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 25-54). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Santos, Angeli; Wang, Weiwei & Lewis, Jenny (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 295-309.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.008>

Santos, Daniel & Primi, Ricardo (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.

Yeh, Chien M. (2021). The relationship between free time activities, emotional intelligence and job involvement of frontline hotel employees. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(4), 767-788.  
<https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1496127>



#### MARA DE SOUZA LEAL

Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. É membro efetivo do Grupo de Trabalho da Associação Estudos, Pós-graduação e Investigação em Psicologia (ANPEPP) intitulado Carreiras: informação, orientação e aconselhamento.

[marasleal@alumni.usp.br](mailto:marasleal@alumni.usp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-4989-8486>

#### MARIA DO CÉU TAVEIRA

Doutora em Psicologia da Educação, professora e investigadora da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. É membro da Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES-AP), da Associação Portuguesa para o De-

envolvimento de Carreira (APDC) e da Associação de Psicologia da Universidade do Minho (APsi-UMinho).

[ceuta@psi.uminho.pt](mailto:ceuta@psi.uminho.pt)

<http://orcid.org/0000-0003-1762-8702>

#### LUCY LEAL MELO-SILVA

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Coordenadora do Carreira Lab, coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional e investigadora do CNPq.

[lucileal@ffclrp.usp.br](mailto:lucileal@ffclrp.usp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-5890-9896>

#### FINANCIAMENTO

Processo nº 2015/12677-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

#### FORMATO DE CITACIÓN

Leal, Mara de Souza; Taveira, Maria do Céu & Melo-Silva, Lucy Leal (2022). Programa Edu-Car para o desenvolvimento socioemocional e de carreira: Avaliação de processo. *Quaderns de Psicologia*, 24(3), e1875.

<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1875>

#### HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 25-08-2021

Aceptado: 25-01-2022

Publicado: 30-12-2022