

Habilidades Socioemocionais: Efeitos de uma Intervenção em Educação para a Carreira

Dayane Barbosa¹, Lucy Leal Melo-Silva¹ e João Paulo Araújo Lessa²

¹ Universidade de São Paulo, ² Universidade São Francisco

Submissão: 19 ago. 2021.

Aceite: 17 abr. 2023.

Editora de seção: Alessandra Gotuzo Seabra.

Notas dos Autores

Dayane Barbosa  <http://orcid.org/0000-0001-7472-5774>

Lucy Leal Melo-Silva  <http://orcid.org/0000-0002-5890-9896>

João Paulo Araújo Lessa  <https://orcid.org/0000-0003-0751-7662>

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas para Lucy Leal Melo-Silva, Rua Faveiro, 244, Ribeirão Preto, SP, Brasil. CEP 14040130. Email: lucileal@ffclrp.usp.br

Resumo

Este estudo objetivou avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira visando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Participaram 62 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Os dados foram obtidos por meio do Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais (Senna 2.0). Os efeitos da intervenção foram analisados nas comparações entre o grupo de intervenção A (GA) e o grupo controle (GC), de Intervenção B (GB) e intragrupos. Os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas apenas entre grupos e em duas dimensões: amabilidade, a favor do grupo de intervenção A (GA), e abertura ao novo no grupo de intervenção B (GB). Tais achados mostram benefícios que o programa de intervenção para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais pode propiciar à Educação para a Carreira. Como limitação, destaca-se o pequeno número de participantes, tornando-se necessários estudos com amostras maiores, visando a replicação dos resultados. O estudo aponta aspectos metodológicos a serem considerados no delineamento de programas de Educação para a Carreira, com mais sessões, visando maior alcance e resultados mais efetivos ao longo do tempo.

Palavras-chave: habilidades socioemocionais, desenvolvimento socioemocional, aprendizagem socioemocional, educação para a carreira, intervenção

SOCIOEMOTIONAL SKILLS: EFFECTS OF A CAREER EDUCATION INTERVENTION

Abstract

This study aimed to evaluate the effect of an intervention strategy in Career Education aimed at developing socioemotional skills. Participated 62 students of the ninth grade of Elementary School II of a public school. Data were obtained using the Instrument for the Assessment of Socio-Emotional Skills (SENNA 2.0). Intervention effects were analyzed in comparisons between Intervention Group A (GA) and Control Group (GC), Intervention B (GB) and intragroups. The results show statistically significant differences only between groups and in two dimensions: Agreeableness in favor of Intervention Group A (GA) and Openness to the new in Intervention Group B (GB). Such findings show benefits that the intervention program for the development of socioemotional skills can provide to Career Education. As a limitation, the small number of participants stands out, making it necessary for studies with a larger sample, aiming at replicating the results. The study points out methodological aspects to be considered in the design of Career Education programs, with more sessions, aiming at greater reach and more effective results over time.

Keywords: socioemotional skills, socioemotional development, socioemotional learning, career education, intervention

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA LA CARRERA

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo evaluar el efecto de una estrategia de intervención en Educación para la Carrera dirigida al desarrollo de habilidades socioemocionales. Participaron 62 estudiantes del grado noveno de la Enseñanza Básica II de un colegio público. Los datos fueron obtenidos mediante el Instrumento de Evaluación de Habilidades Socioemocionales (Senna 2.0). Los efectos de la intervención se analizaron en comparaciones entre el Grupo de Intervención A (GA) y el Grupo de Control (GC), la Intervención B (GB) e intragrupos. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas solo entre grupos y en dos dimensiones: Amabilidad a favor del Grupo de Intervención A (GA) y Apertura a lo nuevo en el Grupo de Intervención B (GB). Tales hallazgos muestran los beneficios que el programa de intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales puede brindar a la Educación para la Carrera. Como limitación, se destaca el pequeño número de participantes, lo que obligó a realizar estudios con una muestra mayor, con el objetivo de replicar los resultados. El estudio apunta aspectos metodológicos a ser considerados en el diseño de programas de Educación para la Carrera, con más sesiones, buscando mayor alcance y resultados más efectivos en el tiempo.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, desarrollo socioemocional, aprendizaje socioemocional, educación para la carrera, intervención

No século XXI, velozes transformações na vida e no trabalho estão demandando das pessoas capacidades para lidar com os desafios em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (vuca, acrônimo em inglês), que já se configuravam no final do século passado e anunciavam preocupações no âmbito da educação, da formação e da orientação profissional (Saleh & Watson, 2017). Com a pandemia, observa-se um mundo frágil, ansioso, não linear e imprevisível (bani, acrônimo em inglês). Nesse cenário de metamorfoses, quanto mais precocemente os jovens forem habilitados para lidar com os inúmeros desafios, na escola e na vida, melhor será em termos de promoção de bem-estar e qualidade de vida, assim como no trabalho futuro (De Fruyt et al., 2015). Dessa forma, este estudo objetiva avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira no desenvolvimento das habilidades socioemocionais em um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Visando introduzir o leitor no universo deste estudo, três eixos temáticos organizam esta seção: (a) Educação para a Carreira, (b) habilidades socioemocionais e (c) programas de intervenção, que visam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A Educação para a Carreira, primeiro eixo, surgiu como uma estratégia para favorecer o desenvolvimento de carreira no contexto educacional. Programas têm sido desenvolvidos em instituições de ensino de diferentes países, em todos os níveis da educação, desde a década de 1970, sobretudo nos Estados Unidos da América e na Europa. A Educação para a Carreira, uma modalidade de intervenção do campo da Orientação Profissional e de Carreira, é compreendida como uma colaboração da Psicologia para a Educação, no “sentido de possibilitar aos alunos relacionar educação e trabalho e adquirir competências gerais para um positivo desenvolvimento da carreira, de forma a permitir a cada pessoa fazer do trabalho, remunerado ou não, uma parte significativa do seu estilo de vida” (Hoyt, 2005, p. 24). Para aprofundamento nas questões de Educação para a Carreira, no contexto internacional destaca-se o estudo de Watts (2001). No Brasil, investigações sobre Educação para a Carreira foram desenvolvidas por Munhoz e Melo-Silva, a partir de 2010, colocando assim a temática na agenda brasileira. Destaca-se o estudo de Munhoz e Melo-Silva (2011).

No âmbito das intervenções em Educação para Carreira, considera-se relevante o desenvolvimento da consciência sobre as competências e habilidades de carreira, essenciais para a vida presente e futura do estudante. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 8), 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”.

O segundo eixo desta introdução focaliza o conceito habilidade socioemocional. O termo socioemocional constitui um construto de estudos contemporâneos, com várias conceitualizações vinculadas à competência e à habilidade. A competência pode ser considerada um traço ou característica pessoal que se relaciona com um desempenho superior em determinada tarefa ou situação. As competências socioemocionais são compreendidas como a capacidade que o indivíduo tem de tomar decisões conscientes, demonstrar regulação emocional, resolver problemas, de

lidar com desafios e imprevistos. Relacionam-se ao desenvolvimento saudável ao longo da vida, com qualidade nas relações sociais (Boyatzis, 2019). Muitas publicações sobre competências para o século XXI utilizam termos como competências não cognitivas, socioafetivas, pessoais, aprendizagem socioemocional, entre outros (Santos & Primi, 2014). A competência é formada por diversas habilidades e níveis de recursos pessoais, inclusive intelectuais. As habilidades são decorrentes das competências adquiridas e estão associadas ao “saber fazer”. É possível sempre aperfeiçoá-las e articulá-las com outras (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, 1999). As habilidades socioemocionais são expressas por meio de pensamentos, sentimentos e comportamentos, podem ser desenvolvidas ao longo da vida por meio de aprendizagens formais e informais e são consideradas maleáveis (De Fruyt et al., 2015). Assim sendo, adota-se o termo habilidades socioemocionais¹, que é parte da denominação do Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais (Senna 2.0), utilizado neste estudo. O referido instrumento é organizado em dimensões (também denominadas macrocompetências) e facetas (também denominadas competências). Assim, os termos competências e habilidades são utilizados no sentido de potencial humano.

Destaca-se que o Senna 2.0 se organiza com base nas cinco dimensões do modelo de personalidade Big Five para uso na educação integral (Primi et al., 2016). Traços de personalidade se desenvolvem por meio da interação de fatores pessoais e ambientais (isto é, aprendizagem) e mostram considerável plasticidade, especialmente durante a infância e a adolescência, períodos em que surgem as primeiras expectativas de desempenho de papéis sociais e aspirações profissionais (Primi et al., 2016). A seguir, apresenta-se uma definição-chave para este estudo.

As habilidades socioemocionais podem ser definidas como características individuais que: (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (De Fruyt et al., 2015).

As habilidades socioemocionais são apontadas na literatura como essenciais para o desenvolvimento pessoal, o sucesso acadêmico e a adaptação ao trabalho na perspectiva de Primi et al. (2016). Elas são preditivas de desempenho futuro, por esse motivo são relevantes em um programa de Educação para a Carreira, como destacam Leal et al. (2020), uma vez que auxiliam a pessoa a lidar com os desafios da vida adulta, no que se refere aos âmbitos da educação e do trabalho. Além disso, as habilidades socioemocionais englobam características que são potencialmente maleáveis e cujo desenvolvimento é moldado por fatores ambientais, ou seja, experiências formais e informais de aprendizagem, o que é relevante em programas de intervenção.

1 O termo preferencialmente utilizado pelos autores, neste estudo, é habilidades socioemocionais, porém, pode ser usado competências socioemocionais quando são abordados outros autores que fazem uso desse termo, ou dos dois, competências e habilidades, como potencial humano.

No que se refere aos programas de intervenção em aprendizagem, desenvolvimento de habilidades ou competências socioemocionais, terceiro eixo desta introdução, aborda-se uma revisão sistemática da literatura que foi levada a cabo por Barbosa e Melo-Silva (no prelo) compreendendo uma década de análise (2011-2020). As autoras concluíram que há grande diversidade nas intervenções. Os resultados do referido estudo mostram predomínio de origem europeia e americana. Os estudos revisados, em geral, não explicitam os modelos teóricos que subsidiavam os programas. Entre os estudos que registram teorias, as autoras destacam a diversidade, porém, sem predomínio de algum referencial teórico. Quanto aos objetivos dos programas, eles visam promover as habilidades/competências socioemocionais e prevenir problemas de desenvolvimento decorrentes da falha na aquisição dessas habilidades/competências. Quanto ao público-alvo, predominam intervenções destinadas a crianças e adolescentes ou ambas as faixas de idade. Sobre a estrutura e os procedimentos, observa-se que não existe uma padronização dos métodos utilizados nas intervenções, como destacam Evans et al. (2015) e Freeman et al. (2014), nem em relação aos métodos, nem em relação ao tempo de duração das intervenções. Sobre as intervenções revisadas, em média elas ocorreram entre 14 e 15 sessões, com duração de uma hora cada. Porém, a variabilidade vai de três (mínimo) a 40 sessões (máximo). Nas práticas, observam-se estratégias aditivas (extracurriculares) ou curriculares. A maioria dos estudos informa sobre instrumentos utilizados e principais atividades desenvolvidas. Sobre a avaliação dos resultados da intervenção, predominam estudos com delineamento quantitativo, do tipo pré e pós-teste. Sobre os resultados das intervenções, entre os 28 programas analisados, na revisão de Barbosa e Melo-Silva (no prelo), 24 delas tiveram efeitos positivos, não somente no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, mas também em relação a outras variáveis investigadas, tais como autoestima, prontidão escolar, redução dos sintomas ansiosos e depressivos, diminuição de problemas de comportamento e agressividade e na exploração de carreira.

De acordo com Oliveira e Muzkat (2021), existe um impacto positivo das habilidades socioemocionais na saúde, na aprendizagem e nas relações afetivas e profissionais, observado em estudos longitudinais, com a diminuição de comportamentos antissociais e aumento de comportamentos pró-sociais. Os referidos autores destacam que são poucos os estudos dedicados a avaliar, quer seja a eficácia de programas, quer sejam as estratégias de intervenção com vistas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Assim, justifica-se a relevância deste estudo no contexto da educação básica, sobretudo com o 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente no Brasil, com a implantação da BNCC (2018), que visa à educação integral, ao desenvolvimento de diversas competências e habilidades para a vida, estabelecendo dez competências-chave para o desenvolvimento do aluno: (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.

Sobre programas de intervenção, selecionaram-se algumas investigações, nos cenários nacional e internacional, que dialogam com os objetivos deste estudo, ou seja, o de ativar o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais, visando capacitar o adolescente a lidar com demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, em diferentes contextos e com um número variado de participantes e de sessões. Os programas com enfoque na aprendizagem, habilidades ou competências socioemocionais têm apresentado efeitos positivos no desenvolvimento socioemocional e na relação com outras variáveis importantes para o desenvolvimento do indivíduo, a saber: comportamentos sociais, problemas de conduta, estresse e performance acadêmica (Durlak et al., 2011).

Os estudos de Chaux et al. (2017), no contexto colombiano, e de Romero et al. (2019), no contexto espanhol, mostram redução de problemas de comportamento e agressividade, demandas de muitas escolas. O estudo de Chaux et al. (2017), sobre o programa intitulado *Classrooms in Peace*, focaliza atividades sobre resolução de conflitos, *bullying* e agressão por pares. Desenvolveu-se com 1.154 crianças de 7 a 10 anos de idade, cursando do 2º ao 5º ano, de 55 escolas públicas, realizado em 40 sessões. Trata-se de um estudo com muitos participantes. Por sua vez, o estudo de Romero et al. (2019) focalizou o treinamento de habilidades de reconhecimento e regulação emocional, habilidades de resolução de conflitos, perspectiva e habilidades sociais em 128 crianças de 8 a 10 anos de idade, com problemas de comportamento, sendo realizado em 19 sessões.

No contexto brasileiro, o estudo de Garcia et al. (2019) objetivou avaliar a eficácia do programa *Amigos Divertidos* para a diminuição de sintomas de ansiedade e depressão e aumento de habilidades socioemocionais, com 25 crianças de 5 a 7 anos e seus cuidadores. O estudo de Pavoski et al. (2018), com o mesmo método, desenvolvido com dez crianças de 6 e 7 anos, evidenciou aumento das competências socioemocionais e redução de comportamentos relacionados a problemas sociais, assim como de sintomas de ansiedade e depressão. Os dois estudos mostram resultados interessantes, porém, como as amostras são pequenas, os resultados não podem ser generalizados. Na perspectiva de pensar o futuro, via continuidade dos estudos e de imaginação no trabalho, destaca-se o estudo de Leal et al. (2020), também no contexto brasileiro. Trata-se do *Programa Edu-Car*, estruturado em dois módulos: habilidades socioemocionais e habilidades de carreira. Esse estudo foi desenvolvido com 116 alunos do 1º ano do Ensino Médio regular com idade média de 15 anos, realizado em 12 sessões. Os resultados sinalizam melhoria na exploração de carreira. O *Edu-Car* serviu de inspiração para o delineamento do presente estudo, com alunos do final do Ensino Fundamental II, ampliando assim a produção do conhecimento. Ainda que a faixa etária seja próxima, os participantes desse estudo estão no período de transição de um nível educativo a outro.

Nos estudos relatados anteriormente, observaram-se ganhos nos resultados dos referidos programas, em diferentes países e faixas etárias, mostrando a relevância dos estudos de avaliação de programas que visam ativar as habilidades socioemocionais. Porém, nem sempre os resultados podem ser generalizados ou a eficácia é estatisticamente observada. Problemas metodológicos emergem nas avaliações de intervenções e por isso investigações são cada vez mais necessárias. Assim, destacam-se alguns estudos que apresentam questionamento em relação à eficácia nos resultados.

O estudo de Kivuruusu et al. (2016), realizado no contexto finlandês, intitula-se *Together at School*. Trata-se de um programa projetado para promover habilidades socioemocionais entre crianças do Ensino Fundamental, implementado em todas as turmas pelos professores. A investigação visou examinar os efeitos a curto prazo do programa na melhoria das habilidades socioemocionais e na redução de problemas psicológicos entre meninos e meninas. Os resultados de estudos com intervenções de curto prazo não mostraram efeitos nas habilidades socioemocionais ou problemas psicológicos das crianças. Os autores atribuem tais resultados ao período de seguimento relativamente curto e apontam que, embora a intervenção tenha sido realizada em seis meses, o tempo em aula dedicado ao programa era pequeno. Destacam, também, que o fato de a aplicação e a avaliação do programa terem sido realizadas pelos professores que desenvolveram a intervenção poderia refletir um viés nos resultados.

Por sua vez, o estudo de Zyga et al. (2018), no contexto norte-americano, avaliou o *Kids Love Musicals!* (KLM), objetivando investigar a viabilidade de um programa de teatro musical para alunos com deficiência intelectual em uma variedade de ambientes escolares. As atividades foram desenvolvidas em três formas de artes representadas no teatro musical: (a) música, (b) dança e (c) representação teatral e encenações de alunos do 1º ao 12º ano, por meio de oito sessões. O programa foi avaliado por meio de gravações pré e pós-vídeo, codificadas em seis domínios de habilidade socioemocional em todos os participantes ($n = 47$). Os resultados sugerem que a participação no programa mostrou ganhos no contato visual, troca de turnos e aprendizado cooperativo, engajamento, consciência social e autoconfiança, flexibilidade simbólica e compreensão emocional. Embora o programa tenha promovido mudanças socioemocionais, as análises indicam que os ganhos estavam relacionados a fatores escolares e características dos próprios participantes. Os autores destacam que uma possível explicação para os resultados desse estudo seria a dificuldade de padronizar as intervenções na área, o que, conseqüentemente, pode trazer problemas na construção do programa e, posteriormente, efeitos negativos na avaliação dos seus resultados.

Outro estudo que apontou problemas foi o de Sidera et al. (2019), desenvolvido no contexto espanhol. O programa objetivou melhorar a convivência e reduzir a agressividade de 64 adolescentes do Ensino Médio por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e foi realizado durante 11 sessões. Notou-se que a intervenção não foi eficaz na redução da agressividade ou na obtenção de melhoras no nível de empatia ou desconexão moral. Também observou-se uma piora do clima escolar tanto no grupo controle quanto no grupo de intervenção. Assim, como nos dois estudos anteriores, os autores apontam a frequência e a intensidade das sessões como fatores que podem ter influenciado os resultados do estudo, destacando a relevância desses indicadores para o sucesso das intervenções. Em síntese, os autores apontam a necessidade de conhecerem os elementos centrais dos programas com o mesmo enfoque, a fim de clarificar como eles devem ser desenvolvidos, visando obter mudanças efetivas.

Conforme observado, existe uma ampla variabilidade de intervenções, mas não há uma padronização dos métodos empregados e das formas de avaliação (Evans et al., 2015; Freeman

et al., 2014). Também é possível observar, nos estudos selecionados, ganhos maiores em programas com crianças pequenas e limitações nas avaliações de programas com adolescentes, como é o caso deste estudo. O *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [Case] (2005) aponta que a aprendizagem socioemocional é um processo que envolve diversas estratégias desenvolvidas a longo prazo, sendo fundamentais as iniciativas de pares e familiares além da própria escola e dos conteúdos ali desenvolvidos.

Tendo em consideração a relevância das práticas em Educação para a Carreira e o investimento na aprendizagem socioemocional, considera-se relevante investigar uma intervenção em Educação para a Carreira desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino com alunos do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio no contexto brasileiro. Isso posto, a hipótese deste estudo é a de que programas de intervenção em Educação para a Carreira favoreceriam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e habilidades de carreira. Assim sendo, este estudo objetiva avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para Carreira com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de carreira com alunos do 9º ano de uma escola pública brasileira, visando analisar dois grupos: um de intervenção e um de comparação, em três momentos do processo.

Método

Tipo de estudo e participantes

Este estudo baseou-se no delineamento quase experimental, com medidas de pré-teste/pós-teste com grupo controle não equivalente, cujas características são apresentadas posteriormente. A amostra foi selecionada por conveniência, tendo em vista que se trata de um estudo em uma escola com apenas duas turmas de 9º ano. A amostra constituiu-se inicialmente por 70 adolescentes que estavam cursando em 2019 o 9º ano do Ensino Fundamental II. Os dados foram coletados em uma escola pública da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram organizados dois grupos: o grupo de intervenção A (GA) e um grupo controle (GC). Inicialmente o GA foi composto por 34 participantes, sendo que a maioria tinha 14 anos de idade (94.1%) e era do sexo masculino (61.8%). Considerando os alunos com as duas medidas, o grupo contém 31 participantes. O GC, no início da coleta de dados, tinha 38 participantes; a maioria era do sexo masculino (57.5%) e tinha 14 anos de idade (70%). Considerando os alunos com as duas medidas, o grupo contém 31 participantes, que fizeram parte da amostra final do GC. Ou seja, a amostra final considerada nas análises foi constituída de 62 participantes. O grupo de intervenção A (GA) foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019. O grupo controle (GC) passou pela intervenção no segundo semestre de 2019, e foi nomeado de grupo de intervenção B (GB). Todos foram pré-testados ao mesmo tempo no início da pesquisa, e essa testagem foi denominada Momento 1. O pós-teste 1, chamado de Momento 2, foi aplicado no final do primeiro semestre. Após a intervenção do grupo de intervenção B (GB), ou seja, no Momento 3, todos passaram novamente pela testagem, denominada pós-teste 2.

Quanto ao estrato socioeconômico do grupo de intervenção A (GA), conforme o critério Brasil (ABEP, 2016), a amostra se distribui principalmente entre quatro estratos, na sequência: B2 (35.5%), A (29%), C1 (19.40%) e B1 (13%), sendo o C2 (3.2%) pouco representado e o D-E sem representatividade na amostra. Quanto ao estrato socioeconômico do grupo controle (GC), conforme o critério Brasil, a amostra se distribui entre três estratos: B2 (45.2%), C1 (19.4%) e B1 (16.1%), cabendo destacar que neste grupo os estratos A (9.7%), C2 (6.5%) e D-E (3.2%) são pouco representados.

Instrumentos

Instrumento para avaliação de habilidades socioemocionais – Senna 2.0. Denominado em sua primeira versão *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (Senna 1.0) (Primi et al., 2016), o instrumento passou por mudanças e uma nova versão foi elaborada e denominada Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais (Senna 2.0) (Primi et al., 2021), utilizada neste estudo. Trata-se de uma medida que permite traçar o perfil de habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 19 anos, como aponta o título do instrumento. Tem por base as cinco dimensões do modelo Big Five, denominadas macrocompetências no Senna – em um modelo amplo e abrangente, que organiza cinco dimensões nucleares com 17 conceitos mais específicos denominados facetas ou competências (Sette & Alves, 2021)². No Senna 2.0, as macrocompetências são: (a) Amabilidade (A) [competências: empatia, respeito, confiança]; (b) Autogestão (C) [competências: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade], na versão anterior era denominado Conscienciosidade; (c) Engajamento com os outros (E) [competências: iniciativa social, assertividade, entusiasmo], na versão anterior era Extroversão; (d) Resiliência emocional (N) [competências: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração], na versão anterior era denominado Estabilidade emocional; e (e) Abertura ao novo (O) [competências: curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico].

As dimensões do Big Five possuem o acrônimo OCEAN, em que cada letra representa uma dessas dimensões, como explicado no parágrafo anterior. Vale ressaltar que enquanto nas habilidades socioemocionais podem ser denominadas macrocompetências, a literatura da área as chama de dimensões, sendo compostas por facetas. As dimensões explicam o funcionamento mais amplo, já as facetas descrevem com maior especificidade um comportamento (Sette & Alves, 2021).

Cada faceta ou competência é composta por itens que tratam de questões de identidade e de autoeficácia. Existem duas versões do Senna 2.0, uma com 162 itens (completa) e outra com 54. Neste estudo foi usada a versão com 54 itens, uma vez que ela tem os mesmos valores psicométricos que a versão completa, mas pode ser aplicada em situações que requerem um instrumento de menor tempo de aplicação. Isso foi considerado na escolha para uso nesta investigação, uma vez que o instrumento foi aplicado três vezes nos mesmos participantes.

2 Disponível em: <https://institutoayrtonenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socio-emocional-1.pdf>

Deve-se destacar que os valores dos coeficientes de consistência interna do instrumento são maiores que 0,70 nas duas versões (Senna v1.0 e Senna v2.0). Outras propriedades psicométricas do presente instrumento podem ser encontradas em seu manual técnico (Primi et al., 2021), mas cabe destacar que os coeficientes de congruência das dimensões foram 0,80 para Resiliência emocional, 0,79 para Amabilidade, 0,78 para Engajamento com os outros, 0,92 para Autogestão e 0,89 para Abertura ao novo. Tais valores são considerados satisfatórios³ e podem ser compreendidos como uma forte evidência de validade interna de um instrumento psicométrico. Outra evidência de validade, desta vez do tipo teste-critério, apresentou que todas as dimensões do Senna mostraram um valor preditivo para desempenho nas notas das disciplinas de português ($R^2 = 0,18$) e matemática ($R^2 = 0,12$).

Classificação socioeconômica no Critério Brasil (Abep, 2016). Esse instrumento baseia-se na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE e busca definir grandes estratos que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) de consumidores de empresas brasileiras. O questionário para a classificação é composto por itens de conforto presentes no domicílio, por exemplo, a quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular, a presença de água encanada e rua pavimentada, e o grau de instrução do chefe da família. Com base nas respostas aos itens, faz-se a pontuação e a classificação do indivíduo avaliado. Estabeleceu-se que a classe A corresponde à faixa de 45-100 pontos, B1 de 38-44, B2 de 29-37, C1 de 23-28, C2 de 17-22 e D-E de 0-16 pontos. Em junho de 2019 efetuaram-se alterações na metodologia de classificação, embora se mantenha a estrutura original do questionário posposto em 2015. Neste estudo foi usado o Critério Brasil de 2015, uma vez que a versão mais recente ainda não tinha sido divulgada por ocasião da elaboração do projeto e da coleta de dados.

O programa de intervenção: procedimentos e estrutura

Este estudo de intervenção caracteriza-se como uma pesquisa-ação, visto que envolve a participação ativa do pesquisador/investigador no problema pesquisado, a fim de acompanhar e implementar os procedimentos de intervenção e de pesquisa passo a passo para a coleta de dados e posterior análise dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de estudo objetiva-se a realização de mudanças no contexto social por meio da coleta de informações de forma sistematizada. Quanto à metodologia, o estudo implementou um desenho quase experimental de pré e pós-teste com grupo controle não equivalente. Nesse tipo de delineamento, duas condições são atendidas: (a) existe um grupo “semelhante” ao grupo de tratamento, que pode servir como grupo controle, e (b) existe uma oportunidade para obter medidas pré-teste e pós-teste de indivíduos nos grupos de tratamento e de comparação. Com o grupo controle, é possível controlar as ameaças à validade interna devidas ao histórico, maturação, testagem, instrumentação e regressão (Shaughnessy et al., 2012). O uso dos instrumentos antes da intervenção cumpre o objetivo de avaliar a pessoa em suas habilidades (socioemocionais) e diagnosticar as demandas mais prementes do

3 Campos et al. (2020). Adaptação e evidências de validade baseadas na estrutura interna da Escala de Domínios de Criatividade. *Psico*, 51(3), e34502. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2020.3.34502>

grupo para delinear melhor as ações e as atividades, e ao final da intervenção para avaliar se houve ou não as mudanças pretendidas. A função do grupo controle, neste desenho metodológico, foi verificar se houve alguma mudança entre o grupo que recebeu a intervenção e o grupo que não a recebeu, e se elas são decorrentes do desenvolvimento natural ou se podem ser atribuídas ao efeito da intervenção. Este estudo caracteriza-se como delineamento quase experimental, pois os “grupos podem não ser equivalentes, porque os participantes não foram aleatoriamente distribuídos pelas condições”, uma vez que participaram as duas turmas de 9º ano da escola e sendo os grupos separados de acordo com esse critério (9º ano A foi escolhido como grupo de intervenção A (GA) e 9º ano B como grupo controle (GC). No semestre seguinte, o GC participou de uma intervenção, passando a ser denominado grupo de intervenção B (GB). Entre as vantagens dessa metodologia, destaca-se a redução de custos e a possibilidade de intervir em ambientes específicos, onde não é possível uma distribuição aleatória dos participantes, como é o caso deste estudo, em que a melhor condição para a coleta foi a organização dos grupos por turma (Shaughnessy et al., 2012), que foi a condição da escola para a realização da pesquisa-intervenção. O delineamento quase experimental com pré-teste e pós-teste com grupo controle não equivalente é uma metodologia bastante utilizada em estudos de avaliação de programas e serviços.

Delineou-se um programa de intervenção com 14 sessões, incluindo as de pré e de pós-testagem dos participantes, com encontros semanais de aproximadamente 90 minutos, e dentro da disponibilidade de horário ofertada pela escola. A intervenção focalizou dois eixos centrais: (a) as habilidades socioemocionais, com cinco sessões, e (b) as habilidades de carreira, também com cinco sessões que objetivaram a ativação dos comportamentos exploratórios e de autoconhecimento, a clarificação dos interesses profissionais e a informação sobre mundo do trabalho e dos campos de atuação. Para avaliação do segundo eixo da intervenção, elaborou-se outro estudo (submetido à publicação), cujas competências de carreira foram avaliadas por meio da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional [Emep] (Neiva, 1999, 2014). Também utilizou-se um questionário de avaliação da intervenção, com os *feedbacks* dos alunos a respeito da experiência com o programa e a aprendizagem ao longo do processo de intervenção em Educação para a Carreira. Registram-se outras avaliações, neste estudo, com o objetivo de esclarecimento sobre a estratégia de intervenção desenvolvida.

No que se refere ao eixo desenvolvimento das habilidades socioemocionais, este conteúdo iniciou-se na segunda sessão do programa. A primeira sessão da intervenção objetivou a apresentação, o estabelecimento das regras (combinados) e a exploração do autoconceito. A segunda sessão focalizou o desenvolvimento da habilidade Amabilidade, e foram usadas atividades como troca de papéis entre os participantes diante de algumas situações complexas que eles vivenciavam em casa e na escola, com apresentação e discussão das “palavras mágicas” e vídeos. A terceira sessão objetivou o desenvolvimento da habilidade Engajamento com os outros, sendo usados vídeos e *role plays* dos tipos de comunicação (assertiva, passiva e agressiva). A quarta sessão focalizou o desenvolvimento da habilidade Resiliência emocional, sendo feita a apresentação em *slides* de vinhetas âncoras do Senna 1,0, representadas por personagens. A tarefa era

refletir sobre suas características, vantagens e desvantagens. Ao final do encontro discutiu-se sobre qual personagem lidava melhor com as situações. Ainda nessa sessão, abordaram-se trechos dos filmes *Meu Malvado Favorito* e *Valente*, e apresentadas técnicas de relaxamento. A quinta sessão focalizou o desenvolvimento da habilidade Autogestão; para tanto, solicitou-se que os participantes elaborassem um quadro com a rotina deles e outro com a atividade “Gosto e faço, Gosto e não faço, Não gosto e faço e Não gosto e também não faço”, possibilitando reflexões sobre gestão do tempo e das atividades de rotina escolar. Na sexta sessão, trabalhou-se a última habilidade, Abertura ao novo. Foram usadas a técnica Viagem ao Passado, Presente e Futuro, um jogo com profissões dos famosos e mímica das profissões. Na sétima sessão, com o uso de iPads, uma inovação tecnológica, foi realizada uma atividade sobre ocupações, e assim foi feita a transição para o segundo eixo, com o foco nas competências para a construção da carreira (da sétima à 11ª sessões). A 12ª e última sessão da intervenção objetivou fazer o encerramento do grupo e incluiu a elaboração e discussão da história do grupo e avaliação por meio de *feedback* individual dos participantes a respeito da intervenção.

Procedimentos para a coleta e análise dos dados

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da universidade-sede do estudo. Antes da submissão ao comitê, buscou-se a autorização da escola para a realização da pesquisa. Após a aprovação do projeto de pesquisa no sistema CEP, a escola foi novamente contatada para viabilizar o convite aos alunos e a busca de autorização dos pais. Assim, todos os alunos do 9º ano foram convidados a participar do estudo. Aqueles que manifestaram interesse levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para Banco de Dados, para autorização formal dos pais. Os alunos que trouxeram as autorizações assinadas e assentiram participaram da intervenção, sendo este um critério essencial para inclusão dos participantes.

Os dados obtidos por meio do Senna 2.0 inicialmente foram analisados com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI) no *software* RStudio 3.5.1 (R Development Team, 2021), a fim de criar um escore padronizado para cada um dos domínios analisados em cada grupo. A partir do escore padronizado para cada um dos domínios do Senna 2.0 obtidos por meio do TRI, em uma escala que varia de -3 a 3, efetuaram-se análises descritivas e de inferência estatística para verificação do efeito da intervenção nas habilidades socioemocionais nos três momentos de avaliação. Essas análises foram executadas no programa Jamovi 1.6.3 (Jamovi Project, 2020). Primeiramente, foi realizado um teste de suposição para análise da normalidade (Teste de Shapiro-Wilk). As inferências estatísticas foram elaboradas por meio de Testes de Hipóteses. No caso, em específico, recorreu-se à comparação entre duas médias para amostras independentes para as análises entre grupos (Teste *t* de Student e Teste U de Mann-Whitney) e comparação em amostras dependentes para as análises intragrupos (Teste *t* de Student e Teste *x* de Wilcoxon). Calculou-se o tamanho do efeito por meio do Coeficiente *d* de Cohen e do Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial (*r_{pb}*). Além disso, elaborou-se a análise descritiva dos dois grupos nos três

momentos da intervenção, com as médias, medianas, desvio padrão e erro padrão. Os efeitos da intervenção são apresentados nos resultados em duas grandes seções: as comparações Entre grupos e as comparações Intragrupos. Na seção Entre grupos, os resultados estão organizados por momentos da intervenção, e na seção Intragrupos, de acordo com o grupo avaliado.

Resultados

Para além das análises que serão apresentadas na seção Resultados, também foi elaborada a Tabela 1 com a análise descritiva, incluindo as médias, medianas, desvio padrão e erro padrão por cada grupo nos Momentos 1, 2 e 3 nos cinco domínios do Senna 2.0. As descritivas encontram-se divididas em valores entre grupos e intragrupos.

Tabela 1

Descritivas obtidas nas comparações entre grupos e intragrupos

Domínio	Entre grupos											
	GA ₁		GC ₁		GA ₂		GC ₂		GA ₃		GB ₃	
	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(Md)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE	$\bar{x}(M_d)$	SD/SE
Abertura	-0.60 (-0.54)	0.98/ 0.17	-0.48 (-0.68)	0.69/ 0.12	-0.66 (-0.81)	0.99/ 0.17	-0.48 (-0.54)	0.73/ 0.12	-0.82 (-0.54)	0.93/ 0.17	-0.23 (-0.26)	1.20/ 0.21
Autogestão	-0.13 (0.04)	1.35/ 0.24	-0.63 (-0.77)	0.99/ 0.17	-0.09 (-0.09)	0.92/ 0.16	-0.27 (-0.20)	1.15/ 0.19	-0.23 (-0.39)	1.11/ 0.20	-0.19 (-0.30)	1.00/ 0.17
Engajamento	-0.47 (-0.68)	1.89/ 0.33	-0.31 (-0.30)	1.33/ 0.22	-0.54 (-0.68)	1.44/ 0.25	-0.33 (-0.68)	1.71/ 0.28	-0.39 (-0.68)	1.80/ 0.32	-0.31 (-0.11)	1.82/ 0.32
Amabilidade	-0.16 (-0.18)	1.25/ 0.22	-0.81 (-0.80)	1.06/ 0.18	-0.16 (-0.08)	1.21/ 0.21	-0.42 (-0.55)	1.44/ 0.24	-0.18 (-0.28)	1.13/ 0.20	-0.66 (-1.10)	0.97/ 0.17
Resiliência emocional	-0.69 (-0.90)	1.37/ 0.24	-0.94 (-1.06)	1.40/ 0.24	-0.56 (-0.58)	1.28/ 0.22	-0.58 (-0.58)	1.85/ 0.31	-0.71 (-0.58)	1.29/ 0.23	-0.56 (-0.74)	1.29/ 0.22
Domínio	Intragrupos											
	GA ₁₂		GC ₁₂		GA ₂₃		GC ₂₃					
	$\bar{x}_1(M_{d1})$	SD ₁ /SE ₁	$\bar{x}_2(M_{d2})$	SD ₂ /SE ₂								

Notas: GA₁ = Grupo de intervenção A Momento 1; GC₁ = Grupo controle Momento 1; GA₂ = Grupo de intervenção A Momento 2; GC₂ = Grupo controle Momento 2; GA₃ = Grupo de intervenção A Momento 3; GB₃ = Grupo de intervenção B; \bar{x} = Média; M_d = Mediana; SD = Desvio padrão; SE = Erro padrão; GA₁₂ = Grupo de intervenção A Momentos 1 e 2; GC₁₂ = Grupo controle Momentos 1 e 2; GA₂₃ = Grupo de intervenção A Momentos 2 e 3; GC₂₃ = Grupo controle Momentos 2 e 3; \bar{x}_1 = Média Momento 1; M_{d1} = Mediana Momento 1; SD₁ = desvio padrão Momento 1; SE₁ = Erro padrão Momento 1; \bar{x}_2 = Média Momento 2; M_{d2} = Mediana Momento 2; SD₂ = desvio padrão Momento 2; SE₂ = Erro padrão Momento 2; \bar{x}_3 = Média Momento 3; M_{d3} = Mediana Momento 3; SD₃ = desvio padrão Momento 3; SE₃ = Erro padrão Momento 3.

A análise descritiva apresentada na Tabela 1 demonstrou os valores das médias em ambos os grupos. Com exceção dos domínios Amabilidade (A) e Abertura ao novo (O), as demais médias de ambos os grupos apresentaram valores próximos. Nesses dois domínios, observou-se que o grupo de intervenção A (GA) possuiu média mais elevada na Amabilidade (A), enquanto na Abertura ao novo (O) foi o grupo controle (GC)/grupo de intervenção B (GB), no semestre seguinte. Destaca-se que esse último domínio apresentou diferença significativa entre os grupos.

Comparações entre grupos

Quando o resultado do teste de normalidade de Shapiro-Wilk foi significativo, ou seja, p -valor menor ou igual a 0,05, apresentaram-se os resultados do teste U de Mann-Whitney. Caso contrário, o resultado apresentado foi o teste t de Student (Tabela 2).

Tabela 2

Comparação de médias entre grupos dos Momentos 1, 2 e 3 para os grupos GA e GC/GB

Comparação no Momento 1			
Teste t de Student			
Dimensão	t	p	d
A	2.29	0.02	0.56
C	1.73	0.08	0.42
N	0.74	0.46	0.18
O	-0.57	0.57	-0.14
Teste U de Mann-Whitney			
Dimensão	U	p	rpb
E	494	0.41	0.12
Comparação no Momento 2			
Teste t de Student			
Dimensão	t	p	d
C	0,71	0.48	0.17
Teste U de Mann-Whitney			
Dimensão	U	p	rpb
A	485	0.19	0.18
E	553	0.62	0.07
N	576	0.83	0.03
O	510	0.31	0.14
Comparação no Momento 3			
Teste t de Student			
Dimensão	t	p	d
A	1.83	0.07	0.46
C	-0.12	0.90	-0.03
N	-0.47	0.64	-0.12
Teste U de Mann-Whitney			
Dimensão	U	p	rpb
E	458	0.47	0.11
O	355	0.04	0.31

Notas: A = Dimensão Amabilidade; C = Dimensão Autogestão; O = Dimensão Abertura ao novo; N = Dimensão Resiliência emocional; E = Dimensão Engajamento com os outros; d = tamanho do efeito de d de Cohen; rpb = tamanho do efeito da correlação de ponto bisserial.

Comparação entre GA-GC no Momento 1

Verificou-se diferença significativa apenas no domínio Amabilidade ($t(65) = 2.29$; $p = 0.02$; $d = 0.56$), indicando que o grupo de intervenção A (GA) possui vantagem sobre o grupo controle (GC). Quanto ao tamanho do efeito ($d = 0.56$), considera-se um efeito moderado das diferenças entre grupos no Momento 1 sobre esse domínio. Os demais domínios não apresentam valores de p estatisticamente significativos. Um resultado que chama a atenção é que o domínio Autogestão (C), ainda que não tenha obtido um valor estatisticamente significativo, obteve um valor de p baixo, com um tamanho de efeito ($rpb = 0.27$) indicando que a mediana do GC no Momento 1 apresentou um valor menor em relação ao GA.

Comparação entre GA-GC no Momento 2

No Momento 2, os resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk) indicaram que apenas o domínio Autogestão (C) ($p = 0.26$) seguiu distribuição normal, sendo, neste caso, considerado o valor da significância obtido no teste t de Student; para as demais dimensões, o teste U de Mann-Whitney foi considerado. No Momento 2, observou-se ausência de diferenças significativas nos cinco domínios do Senna 2.0 na comparação entre grupos. Contudo, os tamanhos de efeito para as dimensões Amabilidade ($rpb = 0.18$) e Autogestão ($d = 0.17$) apresentaram valores considerados pequenos, porém indicaram uma mediana e média, para Amabilidade e Autogestão, respectivamente, maiores para o grupo de intervenção A (GA) em detrimento do grupo controle (GC).

Comparação entre GA-GB no Momento 3

No Momento 3, o grupo controle (GC) já tinha passado por intervenção, tornando-se o grupo de intervenção B (GB) e, por isso, as comparações se dão entre GA e GB. No que se refere às comparações nesse momento, ao verificar os resultados da análise de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk), observou-se que os domínios Amabilidade ($p = 0.27$), Autogestão (C) ($p = 0.18$) e Resiliência emocional (N) ($p = 0.74$) apresentaram distribuição normal. Assim, para essas dimensões, reportou-se no teste t de Student, enquanto para as dimensões Engajamento com os outros (E) e Abertura ao novo (O), os valores reportados são do teste U de Mann-Whitney.

Nesse caso, apenas a dimensão Abertura ao novo (O) apresentou um valor significativo (Mann-Whitney; $p = 0.04$; $rpb = 0.31$), apontando diferença entre os grupos, de forma que o grupo de intervenção B (GB) apresentou uma mediana maior em relação ao grupo de intervenção A (GA). Quanto ao tamanho do efeito ($rpb = 0.31$), ele é considerado moderado, mas ainda indica uma correlação positiva a favor do grupo de intervenção B (GB). Ainda que as demais dimensões não tenham apresentado um valor estatisticamente significativo para diferenças entre grupos, ressalta-se que o tamanho do efeito observado para a dimensão Amabilidade ($d = 0.46$) pode ser considerado moderado, indicando um valor de média para o grupo de intervenção A maior que o grupo de intervenção B (GB).

Comparações intragrupos

Grupo de intervenção A (GA)

Primeiramente, testou-se a normalidade dos dados, por meio do teste de Shapiro-Wilk, para identificar se o teste *t* de Student ou o teste *W* de Wilcoxon deveria ser aplicado. Assim, alguns resultados apresentaram um valor significativo ($p \leq 0,05$) para o referido teste. Dessa maneira, a Tabela 3 apresenta os resultados obtidos nas comparações intragrupos, em que o teste *t* de Student é mostrado quando o *p*-valor foi não significativo, e o teste *W* de Wilcoxon quando este valor de *p* foi significativo.

Tabela 3

Comparação de médias intragrupos dos Momentos 1-2 e 2-3 para o grupo GA

Teste <i>t</i> de Student				
Momento intragrupo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
A ₁	A ₂	-0.18	0.86	-0.03
A ₂	A ₃	0.21	0.84	0.04
C ₂	C ₃	0.84	0.41	0.15
O ₁	O ₂	0.43	0.67	0.08
O ₂	O ₃	0.82	0.42	0.15
N ₁	N ₂	-0.62	0.54	-0.11
Teste <i>W</i> de Wilcoxon				
Momento intragrupo		<i>W</i>	<i>p</i>	<i>rpb</i>
E ₁	E ₂	234	0.49	0.15
E ₂	E ₃	186	0.50	-0.14
N ₂	N ₃	205	0.97	0.01
C ₁	C ₂	202	0.99	-0.01

Notas: A = Dimensão Amabilidade; C = Dimensão Autogestão; O = Dimensão Abertura ao novo; N = Dimensão Resiliência emocional; E = Dimensão Engajamento com os outros; ₁' = Aplicação no Momento 1; ₂' = Aplicação no Momento 2; ₃' = Aplicação no Momento 3; _d = tamanho do efeito de _d de Cohen; _{rpb} = tamanho do efeito da correlação de ponto bisserial.

Como observado na Tabela 3, não houve valores estatisticamente significativos para diferenças de médias e medianas no grupo de intervenção A (GA) em nenhum dos três momentos. Contudo, é possível observar que para a dimensão Amabilidade (A), o Momento 2 apresentou as maiores médias, uma vez que o tamanho de efeito quando se compara Momento 1 *versus* Momento 2, o valor encontrado foi $d = -0.03$, enquanto no Momento 2 *versus* Momento 3, $d = 0.04$. Já para as dimensões Abertura ao novo (O) e Engajamento com os outros (E), percebe-se que o Momento 2 apresentou a menor média dos três momentos para ambas as dimensões.

Grupo controle (GC)/Grupo de intervenção B (GB)

Novamente, primeiro se testou a normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk. No caso de hipótese nula, em que os dados apresentariam uma distribuição normal, o

teste *t* de Student foi utilizado. Quando não, o teste *W* de Wilcoxon foi utilizado. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Comparação de médias intragrupos dos Momentos 1-2 e 2-3 para o grupo GC/GB

Teste <i>t</i> de Student				
Momento intragrupo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
O ₁	O ₂	0.54	0.59	0.10
C ₂	C ₃	-0.29	0.77	-0.05
Teste <i>W</i> de Wilcoxon				
Momento intragrupo		<i>W</i>	<i>p</i>	<i>r_{pb}</i>
A ₁	A ₂	144	0.29	-0.24
A ₂	A ₃	219	0.72	0.08
C ₁	C ₂	195	0.31	-0.21
E ₁	E ₂	267	0.72	0.07
E ₂	E ₃	176	0.54	-0.14
N ₁	N ₂	174	0.35	-0.20
N ₂	N ₃	217	0.76	0.07
O ₂	O ₃	140	0.16	-0.31

Notas: A = Dimensão Amabilidade; C = Dimensão Autogestão; O = Dimensão Abertura ao novo; N = Dimensão Resiliência emocional; E = Dimensão Engajamento com os outros; '1' = Aplicação no Momento 1; '2' = Aplicação no Momento 2; '3' = Aplicação no Momento 3; *d* = tamanho do efeito de *d* de Cohen; *r_{pb}* = tamanho do efeito da correlação de ponto bisserial.

De maneira semelhante aos resultados encontrados no grupo de intervenção A (GA), este grupo também não apresentou resultados estatisticamente significativos. Entretanto, é possível perceber um padrão em que o Momento 2 apresentou médias e medianas sempre inferiores aos Momentos 1 e 3, com exceção para a dimensão Autogestão (C), em que entre os Momentos 1 e 2, o Momento 2 apresentou maior mediana, mas entre os Momentos 2 e 3, o Momento 3 apresentou maior média.

Discussão

Este estudo objetivou avaliar o efeito de uma estratégia de intervenção em Educação para a Carreira com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e habilidades de carreira, com alunos do 9º ano de uma escola pública brasileira. Retomando, os alunos foram avaliados em três momentos: antes da intervenção, após a intervenção e cinco meses depois, para o grupo de intervenção A (GA). Vale relembrar que o grupo controle teve a intervenção realizada após o pós-teste do GA.

Ao verificar os resultados da análise descritiva na Tabela 1, observa-se, na comparação das médias nos Momentos 1-2, que elas foram maiores no Momento 1 nos domínios Engajamento com os outros (E) e Abertura ao novo (O), enquanto nos demais domínios, o Momento 2 apresentou valores mais elevados. Deve-se destacar que uma vez que se trata do grupo

controle (GC), esperava-se que não houvesse diferenças significativas e, consequentemente, médias muito diferentes entre ambos os momentos. No que se refere às médias obtidas na comparação dos Momentos 2-3, o Momento 2 continuou apresentando médias maiores nos domínios Amabilidade (A), Autogestão (C) e Resiliência emocional (N). Por outro lado, nos domínios Engajamento com os outros (E) e Abertura ao novo (O), nota-se que as médias foram maiores no Momento 3, ou seja, após o grupo de intervenção B (GB) [antigo grupo controle (GC)] passar pela intervenção.

Em síntese, os resultados descritivos sobre as habilidades socioemocionais, apresentados na Tabela 1, apontam que no grupo de intervenção A, os resultados médios para os Momentos 1 e 2 apresentaram uma baixa variação. Já no Momento 3, é possível observar maior variação dos resultados. Contudo, não é possível afirmar que a mesma variação de resultados ocorre para o grupo de intervenção B (GB). Observa-se tal resultado como um indicativo das diferenças individuais (Primi et al., 2021).

No que tange às diferenças entre grupos, notaram-se diferenças significativas apenas nas comparações entre grupos. Durante o Momento 1, observou-se que o grupo de intervenção A (GA) possuía maior desenvolvimento do domínio Amabilidade. No Momento 3, o grupo de intervenção B (GB), que inicialmente serviu de grupo controle, apresentou maior desenvolvimento da habilidade Abertura ao novo (O). Deve-se lembrar que este estudo de intervenção implementou um desenho quase experimental de pré e pós-teste com grupo controle não equivalente. Isso posto, ainda que o grupo controle (GC) fosse “semelhante” ao grupo de tratamento, não significa que ambos os grupos sejam totalmente iguais, tanto que se enfatiza o termo não equivalente (Shaughnessy et al., 2012). Nesse sentido, os artigos de revisão da literatura, de Barbosa e Melo-Silva (no prelo), Evans et al. (2015) e Freeman et al. (2014), apontam não só para a variabilidade de delineamentos, mas também destacam que não existe uma padronização dos métodos, estruturas e instrumentos utilizados nas intervenções envolvendo habilidades socioemocionais, levando a considerar que esta não universalização de programas na área conduza também a resultados distintos entre as intervenções ou mesmo à ausência de diferenças perceptíveis, como neste estudo.

Após a intervenção, observa-se que as diferenças se tornaram ausentes. Ou seja, a intervenção do antigo grupo controle (GC), agora denominado grupo de intervenção B (GB), pode ter possibilitado maior equivalência entre os grupos no domínio Amabilidade. No que se refere à diferença a favor do grupo de intervenção B (GB) no domínio Abertura ao novo (O) após a intervenção (Momento 3), pôde-se concluir que o processo interventivo trouxe maior impacto nesse domínio. Deve-se ressaltar que o grupo de intervenção B (GB) tinha acabado de concluir a intervenção, estando assim com os conteúdos aprendidos recentes. Diversos fatores podem ter influenciado a última avaliação. Dentre eles, é possível ponderar o efeito do tempo, que pode ter influenciado negativamente a recordação dos conteúdos aprendidos no grupo; a própria repetição do teste, lembrando que foi aplicado três vezes, o que pode ter causado um impacto negativo nas respostas; e o próprio fato de os alunos estarem centrados no término do semestre e ano letivos,

com as preocupações direcionadas à próxima etapa do ciclo escolar, o que foi dito pelos participantes na entrevista de devolutiva realizada ao final do processo de intervenção.

A ausência de diferenças estatisticamente significativas pode estar relacionada ao tamanho da amostra, pequena ($n \cong 62$) e teoricamente insuficiente do ponto de vista estatístico para observar diferenças válidas. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estudos com número maior de participantes. Outro aspecto importante no que se refere à ausência de efeitos observáveis estatisticamente nos demais domínios avaliados nas comparações entre grupos e nas comparações intragrupos é o tempo relativamente curto da intervenção, uma limitação deste estudo. Embora o programa tenha sido desenvolvido em 12 sessões, apenas cinco focalizaram especificamente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Isso pode ter amenizado os efeitos da intervenção nesta variável.

Além disso, conforme visto na revisão de literatura, as intervenções focalizadas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais variaram bastante, de oito a 40 sessões. E nem todas obtiveram os resultados pretendidos. No estudo de Zyga et al. (2018), com oito sessões, observou-se a promoção de algumas mudanças nos níveis socioemocionais, mas as análises indicaram que os ganhos estavam relacionados a fatores escolares e individuais. O estudo de Sidera et al. (2019), realizado em 11 sessões, também não se mostrou eficaz na redução da agressividade ou na obtenção de melhoras do nível de empatia ou desconexão moral por meio do desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O de Kiviruusu et al. (2016) teve duração de seis meses, mas não foram encontradas diferenças, o que os autores relacionaram com o tempo relativamente curto da aula dedicada ao programa. O de Leal et al. (2020), com 12 sessões, obteve resultados positivos no desenvolvimento socioemocional e na exploração de carreira. Os estudos de Garcia et al. (2019) e Pavoski et al. (2018), com 14 sessões, promoveram a redução dos sintomas ansiosos e depressivos. O estudo de Romero et al. (2019), com 19 sessões, e o de Chaux et al. (2017), com 40 sessões, apresentaram redução dos problemas de comportamento e agressividade.

Ou seja, além de uma grande variabilidade na duração das intervenções, todos apresentaram um número maior de sessões focalizadas especificamente no desenvolvimento socioemocional quando comparados ao presente estudo. A ausência de resultados nesta investigação corrobora as considerações do estudo de Kiviruusu et al. (2016), que também apontam o período de seguimento, relativamente curto, como um fator influenciador na ausência de resultados da intervenção.

Destaca-se que outros fatores devem ser considerados ao avaliar os resultados do efeito da intervenção no que se refere ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Dentre eles, incluem-se o grau de participação e de engajamento dos participantes, o que poderia influenciar a ausência de resultados significativos quando se analisa o efeito da intervenção entre grupos e intragrupos. Nesse sentido, deve-se ponderar sobre o fato de a coordenadora do programa não fazer parte do círculo de convivência dos participantes, sendo uma agente externa, de fora da escola, o que pode ter comprometido o desenvolvimento do vínculo necessário para um melhor engajamento dos participantes nas atividades propostas.

Também se pontua que cada aluno possui um nível específico de desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Isso fica claro nos resultados tanto das comparações entre grupos quanto intragrupos, nas quais se observa uma grande dispersão nos valores das médias e medianas apresentados nos cinco domínios avaliados ao verificar os valores da Tabela 1. Essa heterogeneidade sinaliza que os alunos apresentavam desenvolvimento dos cinco domínios bastante distinto e amplo, podendo refletir inclusive na ausência de resultados verificáveis estatisticamente. O conteúdo de cada dimensão ou macrocompetência desenvolvido em uma sessão também era de certa forma complexo para ser desenvolvido em um único encontro, afinal, não se modificam facilmente dimensões psicológicas, o que requer programas de maior duração no tempo. Essa pode ter sido uma das limitações tanto da intervenção quanto do estudo.

De forma geral, os resultados encontrados no presente estudo sinalizam pistas para o desenvolvimento de futuras pesquisas e intervenções. Além disso, apontam aspectos metodológicos a serem discutidos, objetivando qualificar as práticas. Assim também para a elaboração de políticas públicas que visem a universalização da oferta de programas e serviços, com foco na Educação para a Carreira e no desenvolvimento socioemocional. Como apontado por Evans et al. (2015) e Freeman et al. (2014), as práticas de Educação para a Carreira se desenvolvem em modalidades e formas distintas de intervenção, assim, são recomendados estudos sobre modelos de intervenção. Como desdobramento deste estudo, sugerem-se futuras investigações também sobre instrumentos de avaliação das intervenções. Propõe-se que futuras intervenções sejam desenvolvidas durante todo o ano letivo ou mesmo durante todas as etapas escolares, conforme o objetivo inicial das práticas de Educação para a Carreira, visando promover o desenvolvimento da consciência e de competências de carreira e de habilidades para a vida desde a infância.

Nesse sentido, uma oportunidade para avaliar futuramente possíveis efeitos de intervenções de longa duração seria por meio das competências propostas pela BNCC, que vêm sendo implementadas de variadas formas pelas escolas brasileiras, uma vez que além de incluir o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola, entre as dez competências-chave, encontra-se o Projeto de Vida e Trabalho, o que se aproxima das práticas de Educação para a Carreira desenvolvidas principalmente no contexto internacional.

Tendo em consideração a relevância das práticas em Educação para a Carreira e o investimento na aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento pessoal, o sucesso acadêmico, a adaptação ao trabalho e outras variáveis de carreira, torna-se cada vez mais necessária a implementação de programas em instituições de ensino com enfoque no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Durlak et al., 2011; Garcia et al., 2019; Leal et al., 2020; Pavoski et al., 2018; Primi et al., 2016; Romero et al., 2019). Se programas com enfoque socioemocional forem bem-sucedidos, além de tornar o jovem mais engajado em seu desempenho acadêmico, pode também prepará-lo para as novas demandas da vida e do trabalho, que se encontram em constante atualização e requerem dos trabalhadores inúmeras habilidades que possibilitem melhor adaptabilidade ao mundo do trabalho e capacidade de enfrentamento dos inúmeros e complexos desafios que a contemporaneidade apresenta ao ser humano e aos coletivos.

Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016). *Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016*. <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (no prelo). Programas de intervenção em habilidades e competências socio-emocionais: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Pesquisa*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Boyatzis, R. E. (2019). *Emotional intelligence and its measurement*. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management, 1–22. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.159>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: field evaluation of aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18, 828–838. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Author.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-015-0552-0>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3116>
- Garcia, L. M. R., Toni, C. G. de S., Batista, A. P., & Zeggio, L. (2019). Evaluation of the effectiveness of the Fun Friends Program. *Trends in Psychology*, 27(4), 925–941. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2019.4-08>
- Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In: K. B. Hoyt (Org.). *Career education: history and future* (pp. 3–74). National Career Development Association.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [INEP]. (1999). Ministério da Educação. *Relatório final: Avaliações e exames da educação básica*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-final-1999-2013-enem>
- Kiviruusu, O.H., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children's socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1), 27. <http://dx.doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>
- Leal, M. de S., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. do C. (2020). Edu-Car for life and career: evaluation of a program. *Estudos de Psicologia*, 37, e190016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190016>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular [BNCC]*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Munhoz, I. M. S.; Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira; concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 37–48.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional [EMEP]*. Vetor.
- Neiva, K. M. C. (2014). *Manual: Escala de Maturidade para a Escolha Profissional [EMEP]*. 2a ed. Vetor.
- Oliveira, P. V., & Muzkat, M. (2021). Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91–103. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>

- 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. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.26501>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. de (2021). *Senna inventory for the assessment of social and emotional skills: Technical Manual*. Instituto Ayrton Senna.
- Romero, E., Gómez-Fraguela, X. A., Villar, P., & Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: Entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Saleh, A., & Watson, R. (2017). Business excellence in a volatile, uncertain, complex and ambiguous environment [BEVUCA]. *The TQM Journal*, 29, 705-724. <http://dx.doi.org/10.1108/TQM-12-2016-0109>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- 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). AMGH.
- Sette, C. P., & Alves, G. (2021). *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- The Jamovi Project (2020). Jamovi (Version 1.2) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012231803861>
- Zyga, O., Russ, S. W., Meeker, H., Kirk, J. A. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 262-278. <http://dx.doi.org/10.1177/1744629517699334>

EQUIPE EDITORIAL**Editora-chefe**

Cristiane Silvestre de Paula

Editores associados

Alessandra Gotuzo Seabra
 Ana Alexandra Caldas Osório
 Luiz Renato Rodrigues Carreiro
 Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Editores de seção**"Avaliação Psicológica"**

Alexandre Luiz de Oliveira Serpa
 André Luiz de Carvalho Braule Pinto
 Vera Lúcia Esteves Mateus
 Juliana Burges Sbicigo

"Psicologia e Educação"

Alessandra Gotuzo Seabra
 Carlo Schmidt
 Regina Basso Zanon

"Psicologia Social e Saúde das Populações"

Enzo Banti Bissoli
 Marina Xavier Carpena

"Psicologia Clínica"

Carolina Andrea Ziebold Jorquera
 Julia Garcia Durand
 Natalia Becker

"Desenvolvimento Humano"

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira
 Rosane Lowenthal

Suporte técnico

Camila Fragozo Ribeiro
 Giovanna Joly Manssur
 Giovana Gatto Nogueira

PRODUÇÃO EDITORIAL**Coordenação editorial**

Surane Chiliani Vellenich

Estagiário editorial

Júlia Lins Reis

Preparação de originais

Hebe Ester Lucas

Revisão

Mônica de Aguiar Rocha

Diagramação

Acqua Estúdio Gráfico