

# Competências socioemocionais e projeto de vida em estudantes do ensino médio

Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues<sup>1</sup>

Lucy Leal Melo-Silva

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil

João Paulo Araújo Lessa

Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, Brasil

Vinicius Fraize David

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, Brasil

## Resumo

O século XXI requer diversas competências para lidar com desafios complexos. Este estudo objetivou identificar as relações entre competências socioemocionais e projetos de vida. A amostra foi constituída por 468 alunos do ensino médio da rede pública (14-19 anos de idade). Utilizaram-se: Questionário Sociodemográfico, Instrumento de Avaliação Socioemocional e Escala Projeto de Vida. Foram realizadas análises de correlação entre variáveis e avaliadas as potenciais relações das variáveis socioemocionais sobre os escores de projeto de vida moderadas pelo ano escolar e o sexo. Os resultados mostram que todas as dimensões do Senna se relacionam com as dimensões da EPV, exceto Amabilidade. A variável Engajamento com os outros foi moderada pelo sexo, tendo relação apenas para o masculino sobre o Envolvimento.

*Palavras-chave:* competências socioemocionais, projeto de vida, estudantes do ensino médio

## Abstract: Socioemotional competencies and life project in high school students

The 21st century requires diverse skills to deal with complex challenges. This study aimed to identify the relationships between socioemotional skills and life projects. The sample consisted of 468 public high school students (14-19 years old). The following were used: Sociodemographic Questionnaire, Socioemotional Assessment Instrument and Life Project Scale. Correlation analyses were performed between variables and the potential relationships of socioemotional variables on life project scores moderated by school year and gender were evaluated. The results show that all Senna dimensions are related to the LPS dimensions, except Agreeableness. The Engagement with others variable was moderated by gender, having a relationship only for males with Involvement.

*Keywords:* socioemotional competences, life project, high school students

## Resumen: Competencias socioemocionales y proyecto de vida en estudiantes de secundaria

El siglo XXI requiere diversas habilidades para enfrentar desafíos complejos. Este estudio tuvo como objetivo identificar las relaciones entre las habilidades socioemocionales y los proyectos de vida. Muestra compuesta por 468 estudiantes de escuelas secundarias públicas (14-19 años). Se utilizaron: Cuestionario Sociodemográfico, Instrumento de Evaluación Socioemocional y Escala de Proyecto de Vida. Se realizaron análisis de correlación entre variables y se evaluaron las posibles relaciones entre las variables socioemocionales y los puntajes del proyecto de vida moderados por año escolar y género. Los resultados muestran que todas las dimensiones de Senna están relacionadas con las dimensiones de EPV, excepto Amabilidad. La variable Compromiso con otros fue moderada por género, presentándose relación solo para los varones con respecto a Implicación.

*Palabras clave:* habilidades socioemocionales, proyecto de vida, estudiantes secundaria

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Rua João da Silva Ranhel, 1850. Núcleo Agrícola Alpha, apto 204, bloco 04, Franca, SP.  
E-mail: jessicapierazzo90@gmail.com

A vida na pós-modernidade passa por velozes transformações; para problemas complexos as soluções são complexas. Assim, o mundo do trabalho e da educação está a requerer das pessoas competências cognitivas, socioemocionais e técnicas (World Bank Group, 2018) para lidar com os desafios em curso e com as adaptações necessárias. De acordo com o referido documento, as competências cognitivas constituem o alicerce para o aprendizado durante a etapa do ensino fundamental e são desenvolvidas ao longo da vida. Possibilitam o pensamento crítico e são utilizadas cotidianamente. São competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção. Por sua vez, “as competências socioemocionais (CSE) são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais” (World Bank Group, 2018, p. 10). Denominadas de “competências para a vida”, são cada vez mais necessárias para a boa condução da própria vida. Podem ser aprendidas em casa, na escola ou no local de trabalho. As competências técnicas, por sua vez, tratam do conhecimento e da experiência necessários para realizar uma tarefa (World Bank Group, 2018). São específicas em determinadas áreas, temas ou tecnologias. Em geral, são aprendidas depois das competências cognitivas e socioemocionais, no sistema de educação profissional em níveis de ensino técnico, tecnológico e/ou universitário. Esta investigação focaliza as Competências Socioemocionais (CSE) na relação com Projeto de Vida (PV) em alunos do ensino médio. Assim, são abordadas, a seguir, a legislação educacional brasileira recente, os construtos CSE e PV.

A organização do currículo por competências é explícita, no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Lei No. 9.394, 1996). A formação de CSE é incorporada por meio da reforma do ensino médio (Lei No. 13.415, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017). A ênfase nas duas variáveis, foco deste estudo, CSE e PV, estão explícitas na BNCC, na Lei No. 13.415 (2017), que altera a Lei No. 9.394 (1996) de diretrizes e base da educação, e na Lei No. 14.945 (2024), que altera a Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e nas Leis Nos. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Na BNCC, a 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” (Ministério da Educação, 2017, p. 8).

A BNCC estabelece diretrizes que incentivam aprendizagens essenciais aos alunos. Dez competências-chave estão estabelecidas e se interrelacionam nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). São elas: (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. Em cada competência geral, é possível identificar competências cognitivas e socioemocionais. No conjunto, as competências são complexas, abordam a formação humana do estudante de modo articulado ao cenário mundial e a questões contemporâneas, em alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Especificamente, a competência 6: trabalho e projeto de vida é destacada a seguir.

*Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Ministério da Educação, 2017, p. 9).*

Observa-se que os currículos da educação básica devem considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do PV dos alunos e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. As CSE também são denominadas pelos termos “não-cognitivas”, “habilidades”, “caráter” ou “soft”. Com base em um estudo sobre diferentes abordagens de conceituação e avaliação de CSE, Schoon (2021) afirma que as CSE “predizem significativamente a realização educacional e ocupacional, a saúde e o bem-estar” (p. 1). Há diferentes abordagens e quadros de referência. Um mesmo termo é utilizado para diferentes construtos, enquanto termos diferentes são utilizados para construtos semelhantes. Visando propor uma taxonomia, ou uma estrutura integrativa, o referido autor buscou as comunalidades em três abordagens principais, que foram identificadas em seus estudos. A primeira se refere ao desenvolvimento de instrumentos de triagem, derivados de observações clínicas. São instrumentos psicométricos que visam à identificação de problemas de ajustamento em vez de pontos fortes ou competências. A segunda reúne abordagens conceituais adotadas pelo “*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*” (CASEL, <https://casel.org/about-us/>), visando contribuir para o sucesso escolar e os resultados na vida das crianças. A terceira compreende esforços orientados para os dados, com a utilização da análise psico-lexical, agrupando diferentes descrições da personalidade em construtos abrangentes. Destaca-se o modelo dos Cinco Grandes Fatores, que incluem a Autogestão (conscienciosidade), Envolvimento com os outros (extroversão), Colaboração com os outros (amabilidade), Regulação de emoções negativas (neuroticismo) e Abertura a novas ideias (abertura às experiências) (Abrahams et al., 2019; John et al., 2008).

*Apesar das diferenças de terminologia e de avaliação, existe consenso quanto ao fato de as competências sociais e emocionais se referirem às capacidades, a nível individual, envolvidas na compreensão e aceitação de si próprio, na negociação de situações quotidianas e interações com os outros, para lidar com desafios e para se adaptar a condições variáveis (Schoon, 2021, p. 3).*

Comumente são conhecidas como competências para o século XXI (D. Santos & Primi, 2014). São definidas como “capacidades individuais que: (a) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2015, p. 12).

Neste estudo, utilizou-se o Instrumento Senna para Avaliação Socioemocional (Senna 2.0) (Primi, John, et al., 2021; Primi, Santos, et al., 2021; Primi et al., 2023), que foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores vinculados ao Instituto Ayrton Senna (IAS) para utilização na área educacional em larga escala. O inventário avalia as habilidades socioemocionais e foi originalmente desenvolvido para a juventude brasileira, com base na taxonomia dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. Destaca-se que o Instrumento Senna foi criado na perspectiva de avaliar competências/habilidades maleáveis. Apresenta como base organizadora os cinco domínios, dimensões ou macrocompetências, com 17 facetas (ou competências): (a) Amabilidade [competências: Empatia, Respeito, Confiança]; (b) Autogestão [competências: Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade]; (c) Engajamento com os outros [competências: Iniciativa social, Assertividade, Entusiasmo]; (d) Resiliência emocional [competências: Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração]; e (e) Abertura ao Novo [competências: Curiosidade para aprender, Imaginação criativa, Interesse artístico].

As CSE impactam na formação acadêmica, no trabalho e na carreira (D. Barbosa & Melo-Silva, 2023; Melo-Silva et al., 2023). No domínio da carreira, em um estudo que investigou as relações entre as CSE com a adaptabilidade de carreira e a empregabilidade, em estagiários do ensino superior, M. M. F. Barbosa (2023) concluiu que há correlações significativas entre as três variáveis, com mediação total de adaptabilidade de carreira entre as CSE e a empregabilidade. As correlações entre a amabilidade e as demais variáveis do próprio Senna foram relativamente baixas quando comparadas com as correlações observadas entre as outras variáveis. Cinco competências socioemocionais são preditoras do fator confiança da adaptabilidade de carreira, quatro são preditoras de controle (previsto por Amabilidade, Autogestão, Engajamento com os outros

e Resiliência) e curiosidade (previsto por Autogestão, Engajamento, Resiliência emocional e Abertura ao novo). A autora destaca que as macrocompetências Autogestão e o Engajamento com os outros são preditoras das dimensões da adaptabilidade de carreira. A. E. Santos (2023) analisou as relações entre competências e habilidades socioemocionais, adaptabilidade de carreira e engajamento com a carreira em estagiários do ensino superior. Foram observadas correlações significativas entre as variáveis, que sustentam a trajetória de relações entre as CSE, adaptabilidade e engajamento com a carreira com importantes predições. Por sua vez, Costa et al. (2024), em um estudo com aprendizes, verificou que há correlações positivas entre as macrocompetências do Senna 2.0, as competências de adaptabilidade de carreira e as dimensões de autoeficácia para a transição para o trabalho.

Em um estudo psico-lexical (como a linguagem expressa pensamentos, comportamento e sentimentos), Sette e Alves (2021) mostram quais competências do Instrumento Senna estão contidas no escopo das competências gerais da BNCC. Destaca-se, para fins deste estudo, a competência 6: trabalho e projeto de vida.

Nela estão contidas todas as competências da Autogestão do Senna (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade) e em relação à macrocompetência engajamento com os outros identificou-se a competência assertividade. Este estudo focaliza as relações entre CSE e PV, considerando a inserção dos temas entre as competências gerais da educação básica, como apontado anteriormente.

Projeto de vida, neste estudo, é concebido como um construto complexo, com diversas perspectivas e dimensões. A imersão no campo das investigações sobre o construto PV mostra a adoção de múltiplas definições nas perspectivas de diferentes áreas do conhecimento. Para avaliar essa diversidade de concepções, em uma revisão de escopo, Coscioni, Portugal, et al. (2024) analisaram declarações teóricas sobre os construtos projeto, projeto vital, propósito ou projeto de vida. Com influência no Brasil, no campo da educação, destaca-se Damon (2008), que introduz o conceito *purpose*, traduzido como projeto de vida, e definido como uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é, ao mesmo tempo, dotado de significado para o *self* e de consequência para o mundo além do *self*, uma dimensão de significado na vida. Por sua vez, Machado (2006) define projeto como a antecipação de uma ação direcionada a um objetivo, em um futuro indeterminado, cuja efetividade depende dos agentes.

No campo da Carreira, Savickas (2012) tratou da relação de PVs com o *self* e a identidade. Em outra revisão, Coscioni, Teixeira, et al. (2024) analisaram 93 artigos com assertivas teóricas sobre PVs, concluindo que 36 deles não apresentavam definições explícitas do conceito. A ausência de ou a diversidade na conceitualização de PVs é objeto de discussão e análise na literatura

nacional (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015) e internacional (Coscioni, 2021). Com base em Damon (2008), Araújo et al. (2020) realizaram um estudo com jovens brasileiros com idade entre 15 e 19 anos. Os achados mostram que 60% dos jovens brasileiros entrevistados apresentam projetos de vida frágeis e 50% deles não têm projetos de vida claramente referenciados no outro ou na sociedade. Os autores destacam a importância da educação para apoiar os jovens na construção de seus projetos de vida.

Este estudo se baseia na Teoria Compreensiva de Projetos de vida, de Coscioni et al. (2023), que subsidia o instrumento de mensuração do PV e o define como “um processo de contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana” (Coscioni et al., 2023, p. 111). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram homologadas (Lei No. 14.945, 2024). No parecer que fundamenta a atualização das Diretrizes é citado o conceito de Coscioni (Ministério da Educação, 2024, p. 16).

A relevância das investigações sobre CSE e PV se amplia dada a centralidade dos temas na consciência pública e atenção de educadores e pesquisadores, após as mudanças na legislação educacional brasileira ocorrida recentemente. Considerando o exposto, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: Há relações entre competências socioemocionais e projetos de vida? Assim, este estudo objetivou identificar as relações entre competências socioemocionais e projetos de vida em estudantes de ensino médio, considerando as variáveis sociodemográficas como moderadoras.

## Método

### Participantes

A amostra, do tipo não probabilística, foi constituída por conveniência, com participação de estudantes de duas escolas da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, não periféricas, denominadas Escola A e Escola B. Participaram deste estudo 524 estudantes, contudo, o conjunto da amostra final é composto por 468 alunos, de 14 a 19 anos de idade. Após o encerramento da coleta de dados foram realizados filtros para determinar quais participantes seriam considerados a partir dos seguintes critérios: (a) responder corretamente ao item controle que objetivou a avaliação da atenção do respondente; e (b) ter respondido a todas as perguntas cujas variáveis entraram na análise. Predominam participantes de 17 anos (35,3%) e 16 anos (34,8%), sendo 166 (35,5%) da Escola A e 302 (64,5%) da Escola B. A amostra é, majoritariamente, do sexo feminino (60,7%). Em relação à etnia/raça, a maioria é de participantes brancos (59%).

Sobre o ano escolar prevalece a participação dos alunos do segundo ano do ensino médio (42,5%) e, em seguida, do terceiro ano (33,1%). Sobre o nível socioeconômico, predominam na amostra total, e por escolas, participantes de dois estratos mais elevados: A e B, conforme Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2022).

### Instrumentos

*Questionário sociodemográfico.* Criado especificamente para esta pesquisa, objetivou a coleta de informações sobre: idade, sexo, etnia, ano escolar. Os dados sociodemográficos foram obtidos por meio do Critério Brasil, da Abep, do ano de 2022.

*Instrumento Senna para Avaliação Socioemocional (Senna 2.0).* Trata-se de um instrumento brasileiro de autorrelato que avalia cinco macrocompetências e 17 competências socioemocionais (ou facetas) (Primi, John, et al., 2021; Primi, Santos, et al., 2021; Primi et al., 2023). Neste estudo foi utilizada a versão reduzida (54 itens), que é respondida por meio de uma escala Likert de 5 pontos (de “Nada tem a ver comigo” a “tem tudo a ver comigo”). O instrumento apresentou índices de consistência interna do alfa de Cronbach variando de 0,71 a 0,95 e teste-reteste com média nos coeficientes de 0,87 para as cinco dimensões (Primi et al., 2023). Outro ponto acerca da validade do Senna reside na utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), esta confere maior consistência à avaliação das macrocompetências do Senna, pois permite analisar o ajuste de cada item em relação ao traço latente mensurado. Por meio dos mapas de construto, verificou-se que todos os 54 itens exibiram valores de *infit* entre 0,7 e 1,3, sugerindo bom ajuste ao modelo e inexistência de itens problemáticos. Tais resultados reforçam a estrutura teórica e interna do instrumento (Primi et al., 2023).

*Escala de Projeto de Vida (EPV).* A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida (Coscioni et al., 2023) constitui base teórica para a EPV. Esta é uma medida considerada atemática por não se relacionar com domínio específico da vida, podendo ser aplicada em pessoas com idades entre 12 e 65 anos. Uma investigação realizada por Coscioni, Teixeira, et al. (2024) mostra as evidências de validade e confiabilidade da EPV em amostras do Brasil e de Portugal, com 2.808 participantes. Os parâmetros da amostra brasileira mostram excelentes índices de ajuste:  $\chi^2 = 54.6(19)$ ,  $p < .001$ , CFI = .977, TLI = .967, RMSEA [90% C. I.] = .061 [.045; .077], SRMR = .028 e também de confiabilidade para a Identificação ( $\alpha = .87$ ,  $\omega = .87$  e AVE = .64) e Envolvimento ( $\alpha = .89$ ,  $\omega = .89$  e AVE = .68). Ainda, a EPV se mostrou invariante para o sexo, faixa etária e ocupação. A mesma análise foi realizada para a amostra deste estudo ( $n = 468$ ), que resultou em índices adequados,  $\chi^2 = 44.77(19)$ ,  $p < .001$ , CFI = .981, TLI = .972, RMSEA [90% C. I.] = .054 [.036; .072],

SRMR = .026; índices de fidedignidade:  $\alpha = .81$ ,  $\omega = .82$ , AVE = .55 (Identificação) e  $\alpha = .86$ ,  $\omega = .86$ , AVE = .61 (Envolvimento).

A EPV é composta por oito itens de afirmações previamente estabelecidas. O participante responde a uma escala Likert de 7 pontos (de discordo totalmente a concordo totalmente), o que permite a avaliação dos dois fatores, que são: (a) Identificação, isto é, conhecimento do futuro pretendido; e (b) Envolvimento, que indica o grau de esforço empregado para a execução de planos para realização do futuro pretendido. Para este estudo, foi incluído também item controle a fim de verificar atenção e engajamento na pesquisa.

## Procedimentos

O projeto maior foi submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Paulo (CAAE: 53417521.2.0000.5407). Na Escola A, três diferentes estratégias de divulgação foram realizadas, objetivando a clareza nas informações e a adesão dos alunos: (a) cartazes fixados em diferentes pontos da escola auxiliando na divulgação visual, (b) apoio dos professores no compartilhamento, incentivo à participação na pesquisa e concessão de horários para a aplicação; e (c) apoio dos representantes de classe por meio da divulgação em grupos de WhatsApp. Subsequentemente, a equipe de pesquisadores percorreu todas as salas de aula orientando sobre a pesquisa, convidando os alunos a participarem, bem como, distribuindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE para pais). Inicialmente, delineou-se a coleta no formato online por meio da aplicação de questionários via Google Forms diante da informação de que a escola possuía acesso à internet. No decorrer da coleta de dados aconteceram situações imprevistas, dentre elas, a dificuldade de acesso à internet nas salas de aula devido à estrutura física da escola (construção antiga e paredes grossas), sendo possível a utilização apenas na área administrativa e no laboratório, que estava em reforma. Desta forma, os instrumentos foram disponibilizados pelos pesquisadores, no formato impresso.

Os participantes tiveram duas opções de participação: (a) por meio do link enviado aos grupos do *WhatsApp*, fazendo uso de celular pessoal, ou (b) responder aos questionários impressos. Com o objetivo de conseguir maior adesão acordou-se com alguns professores o encaminhamento dos seus alunos ao Anfiteatro em horários pré-estabelecidos. Ainda assim, a adesão foi baixa, fez-se necessário a busca por mais uma escola para compor a amostra, denominada Escola B. O contato com a Escola B foi efetivado via direção, que prontamente consentiu na realização da pesquisa. Reuniões ocorreram com a coordenação pedagógica e com todos os professores responsáveis pelo componente curricular PV. Os

pesquisadores tiveram apoio do professor responsável pelo uso das tecnologias, com orientações relativas ao acesso aos computadores da escola, sistema próprio e senhas de conexão à internet. Majoritariamente a coleta se efetuou de modo online, alguns alunos optaram por realizar por meio de celular pessoal e uma minoria respondeu aos instrumentos de forma impressa. Os pesquisadores compartilharam o link da pesquisa com os professores e representantes de sala para encaminhamento aos alunos ausentes nas datas da coleta.

Cuidados éticos foram adotados na coleta e no armazenamento dos dados, preservando o anonimato dos respondentes, que estão representados nas planilhas por uma codificação de letras. Todas as análises foram feitas sobre dados do conjunto de participantes, considerando as médias ou fazendo uso das codificações e omitindo as informações dos sujeitos, de forma a não permitir identificação individual das respostas.

## Análise de dados

Inicialmente foram calculadas as correlações entre as variáveis socioemocionais (dimensões do Senna) e as dimensões da EPV. Foram realizadas, então, análises de pesos relativos (*Relative Weights Analysis* – RWA) tendo as CSE como preditores e as variáveis da EPV como variáveis dependentes (VDs). A RWA cria um conjunto de preditores não correlacionados, que estão maximamente relacionados ao conjunto original de preditores correlacionados, permitindo estimar as proporções das contribuições dos preditores correlacionados sobre a variância observada nas VDs em um modelo de regressão. Essas proporções podem, então, ser transformadas em porcentagens. Para verificar as significâncias das variáveis, foram calculados os intervalos de confiança utilizando 10.000 permutações (bootstrap) que foram comparados a uma variável criada aleatoriamente que não tem relação com as VDs, de acordo com o sugerido por Tonidandel et al. (2009). Esta análise foi realizada no R v. 3.2.1 utilizando o pacote rwa v. 0.0.3 implementado por Tonidandel e LeBreton (2015).

Em seguida foi realizada uma Análise Multivariada de Covariância (MANCOVA) para avaliar potenciais relações nas dimensões do instrumento, sexo e ano escolar sobre o PV. Nessa análise foram incluídas também interações entre sexo e ano escolar com as dimensões do Senna para verificar potenciais relações de moderação. Considerando a quantidade de relações de interação, a análise foi feita passo a passo. Inicialmente todas as relações de interação foram incluídas no modelo e elas foram sendo retiradas uma a uma, de acordo com o maior valor  $p$ , até que restassem apenas relações significativas a 0,05. Essas análises foram conduzidas no SPSS v.26.0 e o nível de significância adotado foi de 0,05 para todas as análises.

Sabe-se que, no Brasil, há uma certa distorção idade-série. São mais de 7 milhões de estudantes da educação básica nessa situação, com dois ou mais anos de atraso escolar, porque foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série escolar não correspondente à sua idade, como aponta o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018). A priori, foi pensado na análise por idade, considerando o desenvolvimento humano, porém foi definida a análise por série escolar (ano escolar) escolar porque PV faz parte do currículo e é ministrado com estratégias distintas para cada série escolar do ensino médio.

### Resultados

Os resultados foram organizados em duas subseções. São elas: (a) correlações entre as competências socioemocionais (CSE) e projeto de vida (PV); e (b) análises das relações das variáveis socioemocionais, moderadas por sexo e série escolar, sobre o PV.

#### Correlações entre as competências socioemocionais e projeto de vida

Inicialmente foram calculadas as correlações entre as macrocompetências do Senna 2.0 e as dimensões da EPV (Tabela 1). Nesta análise todas as dimensões do Senna 2.0 (*Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade,*

*Resiliência Emocional e Abertura ao Novo*) se correlacionaram com as dimensões da EPV (*Identificação e Envolvimento*) com exceção da *Amabilidade* que não se correlacionou com a *Identificação*. Os maiores valores foram verificados entre a macrocompetência dimensão *Autogestão* (Senna) e as duas dimensões da EPV (*Identificação e Envolvimento*). A seguir, observou-se que *Resiliência emocional e Engajamento com os outros* também se correlacionam com as duas dimensões da EPV, com valores entre 0,246 e 0,276. As demais correlações tiveram valores abaixo de 0,25.

As análises de pesos relativos indicaram que, para a *Identificação* ( $R^2 = 14,8\%$ ), a contribuição da variável *Autogestão* é de 58,9% (IC = 32,1-91,9%), de *Resiliência emocional* 20,5% (IC = 5,5-42,9%) e de *Engajamento com os outros* 16,6% (IC = 4,2-35,0%). As variáveis *Amabilidade* (2,0%) e *Abertura ao novo* (1,9%) não foram significativas. Sobre o *Envolvimento* ( $R^2 = 22,0\%$ ) as contribuições foram de 60,9% (IC = 44,0-96,3%) de *Autogestão*, 11,7% (IC = 3,5-25,0%) de *Engajamento com os outros* e 11,6% (IC = 3,2-25,6%) de *Resiliência emocional*. Mais uma vez, tanto *Abertura ao novo* (3,9%) quanto *Amabilidade* (3,8%) não foram significativas. A inspeção dos intervalos de confiança das variáveis transformadas indicou que, tanto para a *Identificação* quanto *Envolvimento*, a maior contribuição é de *Autogestão*, seguida de *Resiliência emocional e Engajamento com os outros*, que não se diferenciam.

Tabela 1

Valores das correlações entre as dimensões do Senna e da EPV

Dimensões Senna/EPV	Identificação_ escores	Envolvimento_ escores
Engajamento com os outros	0,246**	0,276**
Amabilidade	0,044	0,105*
Autogestão	0,431**	0,511**
Resiliência emocional	0,276**	0,271**
Abertura ao novo	0,145**	0,227**

Nota. \*\*A correlação é significativa no nível 0,01; \*A correlação é significativa no nível 0,05

#### Análises da relação das variáveis socioemocionais, moderadas por sexo e série escolar, sobre o projeto de vida

Nesta análise, foram incluídas as relações diretas das macrocompetências do Senna e sexo e série escolar, além das relações de interação entre as dimensões do Senna e os fatores mencionados. Uma vez que eram muitas relações, optou-se por um método de seleção que eliminasse as interações do modelo, iniciando por aquelas com maior valor ( $p$ ) até que permanecessem apenas as relações com  $p < 0,05$ . As análises indicaram relações multivariadas de *Engajamento com os outros*,  $F_{(2,450)} = 5,932$ ;  $p = 0,03$  e

$\eta^2$  parcial = 0,026, *Autogestão*,  $F_{(2,450)} = 49,722$ ;  $p < 0,001$  e  $\eta^2$  parcial = 0,181, *Resiliência emocional*,  $F_{(2,450)} = 3,853$ ;  $p = 0,022$  e  $\eta^2$  parcial = 0,017 e *Abertura ao novo*,  $F_{(2,450)} = 7,395$ ;  $p = 0,001$  e  $\eta^2$  parcial = 0,032. Foi possível também verificar uma relação de interação entre sexo e *Engajamento com os outros*,  $F_{(2,450)} = 3,481$ ;  $p = 0,03$  e  $\eta^2$  parcial = 0,015.

Os resultados univariados (Tabela 2) indicam que as relações de interação (moderação) do *sexo e Engajamento com os outros* ocorreu sobre o *Envolvimento*. As dimensões *Engajamento com os outros* e *Autogestão* tiveram relações sobre as duas dimensões de PV, enquanto *Resiliência emocional* teve relação apenas sobre a *Identificação* e

Abertura ao novo apenas sobre o *Envolvimento*. Análises auxiliares separando a amostra por sexo indicam que a moderação do sexo sobre o Engajamento com os outros ocorreu porque as suas relações são maiores para o sexo masculino,  $F_{(1,175)} = 36,667$ ;  $p < 0,001$  e  $\beta = 0,836$

(0,574-1,097) do que para o sexo feminino,  $F_{(1,283)} = 10,169$ ;  $p = 0,002$  e  $\beta = 0,353$  (0,135-0,570). Não foram encontradas relações significativas ou de interação para série escolar com nenhuma das variáveis analisadas. A Figura 1 mostra o modelo das relações significativas encontradas nas análises.

Tabela 2  
Valores dos parâmetros estatísticos univariados para o modelo das interações significativas

Origem		gl	F	Valor p	Eta parcial quadrado
Modelo corrigido	Identificação		16,657	<0,001	0,181
	Envolvimento	6	33,520	<0,001	0,308
Intercepto	Identificação	1	21,455	<0,001	0,045
	Envolvimento	1	1,746	0,187	0,004
Sexo	Identificação	1	0,882	0,348	0,002
	Envolvimento	1	5,433	0,020	0,012
Engajamento com os outros	Identificação	1	9,252	0,002	0,020
	Envolvimento	1	8,626	0,003	0,019
Autogestão	Identificação	1	34,005	<0,001	0,070
	Envolvimento	1	98,770	<0,001	0,180
Resiliência emocional	Identificação	1	7,298	0,007	0,016
	Envolvimento	1	0,640	0,424	0,001
Abertura ao novo	Identificação	1	0,478	0,490	0,001
	Envolvimento	1	13,096	0,000	0,028
Sexo* Engajamento com os outros	Identificação	1	0,527	0,468	0,001
	Envolvimento	1	6,548	0,011	0,014
Erro	Identificação	451	-	-	-
	Envolvimento	451	-	-	-

Nota. gl = graus de liberdade; F = estatística F; valor p = valor associado ao teste de hipóteses; eta parcial = medida de tamanho da relação para compreensão da força da relação entre as variáveis

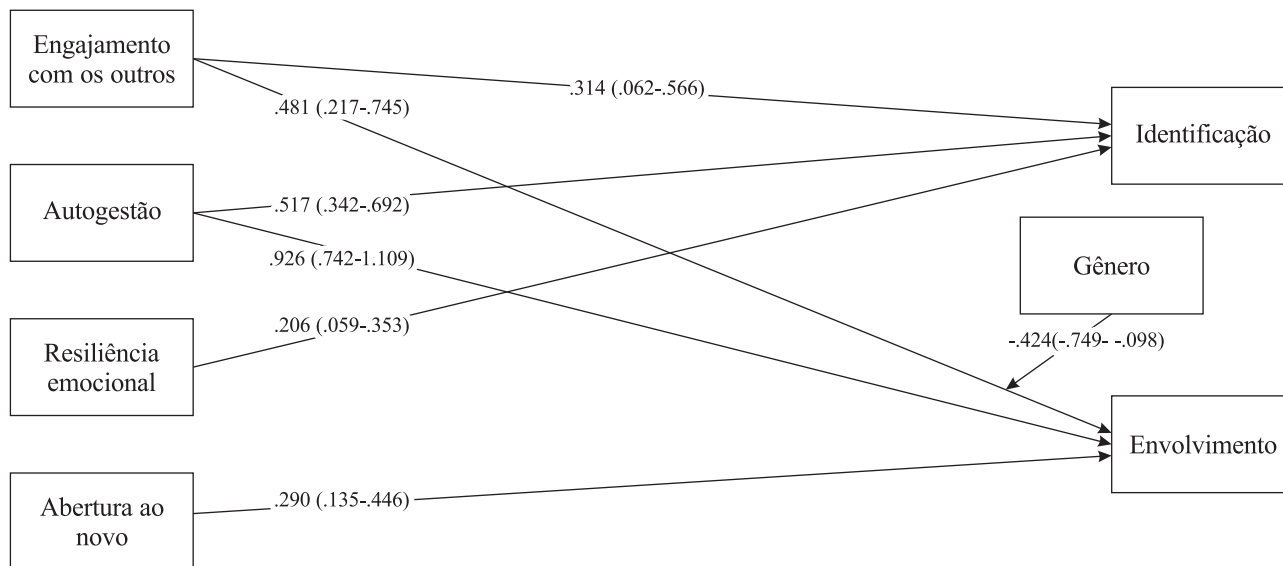


Figura 1. Modelo das relações significativas encontradas nas análises

Nota. O sexo de referência é o masculino

## Discussão

O objetivo deste estudo foi identificar as relações existentes entre as competências socioemocionais e projeto de vida em uma amostra de adolescentes do ensino médio público de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. De forma mais específica, buscou-se compreender como as macrocompetências poderiam estar associadas às dimensões de PV e qual o papel moderador das variáveis sociodemográficas.

Os resultados da correlação reforçam o papel central das CSE na elaboração do PV pelos estudantes, convergindo com o que propõe a BNCC (Ministério da Educação, 2017) ao enfatizar a importância de relacionar o processo de ensino-aprendizagem ao cotidiano discente e promover maior autonomia. A identificação de que as macrocompetências *Autogestão*, *Engajamento com os outros*, *Resiliência emocional* e *Abertura ao novo* predizem as duas dimensões do PV (*Identificação* e *Envolvimento*) sugere que tanto os aspectos de autorregulação e perseverança quanto de interação social, criatividade e regulação emocional contribuem para o planejamento e o engajamento futuro dos jovens. Esses achados estão em consonância com pesquisas que relacionam CSE à formação integral, ao desempenho escolar e à capacidade de enfrentar desafios contemporâneos (Instituto Ayrton Senna, 2020; Nießen et al., 2020). No entanto, a macrocompetência *Amabilidade* mostrou-se uma exceção ao apresentar correlação significativa apenas com a dimensão de *Envolvimento*, não se associando à *Identificação*. Uma possível interpretação é que, embora traços de empatia, cooperação e cordialidade sejam relevantes para sustentar vínculos e participar ativamente de projetos, eles podem não exercer influência direta na autopercepção e na projeção pessoal de metas.

Ainda, os achados deste estudo dialogam com os resultados de Nießen et al. (2020), segundo os quais fatores de personalidade, fundamentados na teoria dos Cinco Grandes Fatores, contribuem para transições escolares ao influenciar os comportamentos e processos autorregulatórios dos estudantes. O Instrumento de Avaliação Socioemocional adotado na presente pesquisa se inspira nessa base conceitual, o que sugere que as macrocompetências – *Autogestão*, *Engajamento com os outros*, *Resiliência emocional* e *Abertura ao novo* – podem apoiar não apenas o contexto escolar, mas também outros âmbitos da vida dos jovens. Nesse sentido, o envolvimento ativo em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas competências parece fornecer condições favoráveis para que os estudantes elaborem Projetos de Vida (PVs) mais realistas e conectados à sua realidade (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Quando tais ações são intencionalmente incorporadas ao currículo escolar, em articulação com o componente de PV e com ênfase em atividades cotidianas, há indícios de que os PVs resultantes sejam

mais consistentes, de modo a favorecer tanto a formação integral dos estudantes quanto suas futuras escolhas.

No primeiro conjunto de análises exposto, os resultados evidenciaram que as macrocompetências socioemocionais *Autogestão*, *Engajamento com os outros*, *Resiliência emocional* e *Abertura ao novo* apresentam relações significativas com o PV, corroborando a importância atribuída a essas habilidades no contexto educacional (OECD, 2015; D. Santos & Primi, 2014). Esse resultado está alinhado com a literatura da área, que indica a relevância das CSE para a formação acadêmica, desenvolvimento de carreira e construção de trajetórias de vida mais consistentes (D. Barbosa & Melo-Silva, 2023; Melo-Silva et al., 2023; Savickas, 2012). No entanto, ao aprofundar a análise por meio de um modelo de moderação, observa-se que variáveis como sexo e ano escolar exerceram influência em algumas dessas relações, sugerindo que características sociodemográficas podem amplificar ou atenuar o impacto das macrocompetências no PV.

Em relação à macrocompetência *Autogestão*, mantiveram-se relações positivas com as duas dimensões do PV (*Identificação* e *Envolvimento*), alinhando-se ao conceito de que organizar, planejar e agir de modo responsável e persistente contribui para a formação de um PV consistente (Primi et al., 2023; Teixeira & Martinez, 2021). O fato de sua associação ter sido ainda mais pronunciada com a dimensão *Envolvimento* no PV sugere que competências como foco, determinação e persistência influenciam diretamente o esforço constante empregado na realização de objetivos futuros (Coscioni et al., 2023). Essa evidência reforça a intersecção proposta por estudos anteriores, que relacionam a *Autogestão* a dimensões de adaptabilidade de carreira (M. M. F. Barbosa, 2023). No presente estudo, o ano escolar não se mostrou um moderador expressivo dessa macrocompetência, o que pode indicar que, independentemente do estágio em que o estudante se encontra, o senso de responsabilidade e organização pessoal desempenham papel fundamental na aproximação de metas de longo prazo.

Em relação a *Engajamento com os outros*, a moderação do sexo masculino indicou uma associação mais forte com a dimensão *Envolvimento* do PV, em comparação com as meninas. Esse dado sugere que, embora a interação social, a energia e a motivação para interagir com o outro sejam fundamentais para ambos os sexos (Teixeira & Martinez, 2021), podem existir estereótipos de gênero que incentivam jovens do sexo masculino a buscar atividades de maior exposição social, status e provimento de renda. Por outro lado, as meninas podem receber um estímulo mais direcionado a cuidados e colaboração, aspectos também fundamentais para a construção de PVs, mas que nem sempre se traduzem em maior envolvimento em ações cotidianas. Esses achados dialogam com a Teoria Compreensiva de Projetos de Vida (Coscioni et al., 2023), ao apontar que a construção de um PV é atravessada por expectativas sociais e papéis

normativos, reforçando a importância de práticas educacionais que promovam a equidade de gênero e estimulem diferentes formas de protagonismo.

No que se refere à *Resiliência emocional*, os resultados mostram que ela se relaciona positivamente com a dimensão *Identificação* do PV, o que indica que a capacidade de lidar com frustrações, estresse e inseguranças (Teixeira & Martinez, 2021) auxilia os jovens a clarificar seus objetivos futuros. Ademais, estudos como o de Damon (2008) e Negreiros e Rocha (2018) mostram que características ligadas à estabilidade emocional favorecem a autoeficácia, fundamental para acreditar na possibilidade de alcançar metas. Ainda assim, após considerar as variáveis sexo e ano escolar, a associação entre *Resiliência emocional* e a dimensão *Envolvimento* não se manteve significativa, o que contraria a expectativa inicial de que essa competência, ao fomentar autorregulação emocional, também impactaria a dimensão *Engajamento com os outros* no PV. Essa incongruência pode se relacionar ao fato de que, embora o indivíduo identifique seus objetivos, o ato de persistir nas ações cotidianas para alcançá-los (*Envolvimento*) depende de outros fatores motivacionais e contextuais, como apoio social, recursos materiais ou até mesmo outras competências que se somem à resiliência.

Por fim, a *Abertura ao novo* demonstrou influência significativa sobre a dimensão *Envolvimento* do PV, especialmente quando se analisam fatores como a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico (Teixeira & Martinez, 2021). Os resultados sugerem que os estudantes com maior abertura tendem a se engajar em experiências diversificadas e a explorar possibilidades inovadoras para concretizar seus objetivos, o que está em consonância com a literatura que relaciona esse traço aos processos de construção do self e à expressão de interesses pessoais (Damon, 2008; Primi, Santos, et al., 2021). Embora a moderação por sexo e ano escolar não tenha apresentado efeitos claros no caso de *Abertura ao novo*, é plausível supor que contextos educacionais que fomentem a criatividade e o pensamento crítico, como proposto pela BNCC (Ministério da Educação, 2017) e pelas novas DCNEM (Ministério da Educação, 2024), potencializem o envolvimento dos jovens em seus PVs.

Em síntese, os achados reiteram a relevância de integrar as CSE ao currículo escolar, em consonância com as diretrizes atuais (Ministério da Educação, 2017, 2024). Entretanto, o efeito moderador de sexo e ano escolar em algumas relações sinaliza a necessidade de políticas e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças sociodemográficas, de modo que todos os estudantes possam desenvolver um PV significativo. A formação de jovens autônomos, resilientes e abertos ao novo, portanto, vai além de fortalecer competências específicas: envolve a criação de ambientes educativos capazes de valorizar a pluralidade de trajetórias e as múltiplas formas de engajar-se na construção de um futuro pessoal e coletivo.

## Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi investigar as relações das competências socioemocionais (CSE) no processo formativo de estudantes do Ensino Médio, evidenciando sua associação com as duas dimensões do Projeto de Vida (PV), a saber, *Identificação* e *Envolvimento*. Os achados convergem com as proposições da BNCC e das DCNEM, que destacam a importância de contemplar essas competências na elaboração de trajetórias educacionais mais amplas, capazes de abranger a formação integral dos jovens.

Ainda, os resultados do estudo apontam que macrocompetências como *Autogestão*, *Engajamento com os outros*, *Resiliência emocional* e *Abertura* ao novo desempenham papel relevante na construção e no engajamento nos projetos futuros dos estudantes, enquanto fatores como sexo e ano escolar podem moderar essas relações. Esse panorama sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas e políticas educacionais sensíveis às especificidades dos diferentes grupos, de modo a favorecer a formação de propósitos mais sólidos e inclusivos. A principal contribuição desta pesquisa reside em aprofundar a compreensão das relações entre CSE e PV na realidade de estudantes brasileiros, alinhando evidências empíricas às demandas postas pelas políticas educacionais vigentes. Assim, espera-se que os resultados deste estudo possam fomentar práticas pedagógicas que visem à autonomia estudantil, estimulando escolhas conscientes e apoiadas em CSE consolidadas, com potencial de impactar positivamente o desempenho escolar, a adaptação ao mercado de trabalho e a realização pessoal.

Deve-se considerar o viés da amostra de conveniência, e o fato de que foi um estudo transversal. As limitações do estudo se referem: à amostra, de escola não periférica, com participantes predominantemente do sexo/gênero feminino (60,7%); à etnia predominante de estudantes brancos (59%); e ao nível socioeconômico dos dois estratos mais elevados: A e B, conforme Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep, 2022). Assim, de acordo com o perfil da amostra, destaca-se que há limitações a serem consideradas para a generalização dos resultados a outras amostras e cuidado ao inferir uma potencial causalidade nas relações entre as variáveis pesquisadas.

Isso posto, recomendam-se novas investigações com participantes de escolas periféricas, com perfis de alunos mais diversificados. Para pesquisas futuras, pode-se explorar outros delineamentos metodológicos, como estudos longitudinais, a fim de capturar a evolução das CSE e de PV ao longo do tempo. Investigar intervenções pedagógicas que desenvolvam sistematicamente essas competências e verificar seus impactos também constitui um caminho promissor, trazendo contribuições efetivas para a prática educacional. Outra pista para novas

investigações é a realização de estudos sobre as 17 facetas/dimensões de cada macrocompetência, seja no aprofundamento do instrumento Senna, seja na compreensão de cada faceta na relação com as dimensões da EPV.

Ainda que existam algumas limitações, tem-se uma amostra relativamente grande ( $n = 468$ ), de escolas públicas, que adotam PV como componente curricular. Em síntese, este estudo reforça que a integração de CSE e PV pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes, subsidiando a construção de trajetórias pessoais e profissionais mais conscientes e alinhadas com as diretrizes curriculares para o ensino

médio que visam à preparação do estudante para enfrentar os desafios do século XXI.

#### **Declaração sobre conflitos de interesse**

Não existem conflitos de interesses relacionados com este trabalho

#### **Declaração sobre o uso de inteligência artificial**

O conteúdo deste artigo foi inteiramente elaborado sem o uso de inteligência artificial para a sua criação.

### **Referências**

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2022). *Critério de classificação econômica Brasil*. <https://www.abep.org/criterio-brasil>
- Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: Revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa, 17*(2), e34379. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2023.v17.34379>
- Barbosa, M. M. F. (2023). *Relações entre competências e habilidades socioemocionais, adaptabilidade de carreira e empregabilidade em estagiários do ensino superior* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Coscioni, V. (2021). Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida: Contributos para a educação básica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 22*(2), 241-253. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n211>
- Coscioni, V., Portugal, M. A., Teixeira, M. A. P., & Paixão, M. P. (2024). Theoretical statements on life projects: A scoping review. *Theory and Psychology, 34*(1), 40-66. <https://doi.org/10.1177/09593543231195797>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Cassarino-Perez, L., & Paixão, M. P. (2023). Life projects, motivational and volitional features, and field of possibilities: A theoretical model. *Self and Identity, 22*(5), 783-808. <https://doi.org/10.1080/15298868.2023.2174177>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Sacramento, A. M., & Paixão, M. P. (2024). Life Project Scale: A new measure to assess the coherence of the intended future. *Current Psychology, 43*(34), 27714-27733. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06407-5>
- Costa, F. A. M., Melo-Silva, L. L., Oliveira, J. E., & Lessa, J. P. A. (2024). Relationships between socioemotional skills, adaptability and self-efficacy in the school-work transition. *Ciências Psicológicas, 18*(2), e3720. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3720>
- Damon, W. (2008). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar os adolescentes* [The path to purpose: Helping our children find their calling in life] (J. Valpassos, Trans). Summus.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia, 19*(2), 281-292. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2018). *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf)

- Instituto Ayrton Senna. (2020). *Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Abertura ao Novo*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-abertura-ao-novo.pdf>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big-five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). Guilford.
- Lei No. 9.394. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei No. 13.415. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei No. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei No. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei No. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)
- Lei No. 14.945. (2024, de 31 de julho). Altera a Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis Nos. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>
- Machado, N. J. (2006). *Educação: Projetos e valores* (6a ed.). Escrituras.
- Melo-Silva, L. L., Barbosa, M. M. F., Santos, A. E., & Leal, M. S. (2023). Desenvolvimento socioemocional: Impactos na formação acadêmica, no trabalho e na carreira. In L. L. Melo-Silva, M. A. Ribeiro, F. Aguilera, & P. A. Zanoto (Orgs.), *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: Implicações para a construção de carreira* (pp. 79-108). Pedro & João Editores.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2024). *Parecer CNE/CEB No. 4/2024, aprovado em 7 de novembro de 2024*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category\\_slug=novembro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192)
- Negreiros, F., & Rocha, J. O. (2018). Resiliência e escolarização: Processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas no ensino médio. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 59-68. <https://doi.org/10.24879/2018001200300578>
- Nießen, D., Danner, D., Spengler, M., & Lechner, C. M. (2020). Big Five personality traits predict successful transitions from school to vocational education and training: A large-scale study. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1827. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01827>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>
- Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F. (2021). *SENNA: Inventory for the assessment of social and emotional skills: Technical manual*. Instituto Ayrton Senna. [https://osf.io/preprints/psyarxiv/byvpr\\_v1](https://osf.io/preprints/psyarxiv/byvpr_v1)
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2021). SENNA inventory for the assessment of social and emotional skills in public school students in Brazil: Measuring both identity and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 716639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). *Instrumento Senna para avaliação socioemocional: Manual técnico*. Instituto Ayrton Senna.
- Santos, A. E. (2023). *O papel da adaptabilidade de carreira na relação com competências e habilidades socioemocionais e engajamento com a carreira em universitários*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.

- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. OCDE: SEEDUC: Instituto Ayrton Senna.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology, 12*, 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- 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/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
- Teixeira, K. C., & Martinez, V. (2021). Modelo organizativo socioemocional pelo Instituto Ayrton Senna. In C. P. Sette & G. Alves (Orgs.), *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral* (pp. 18-25). Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>
- Tonidandel, S., & LeBreton, J. M. (2015). RWA Web: A free, comprehensive, web-based, and user-friendly tool for relative weight analyses. *Journal of Business and Psychology, 30*(2), 207-216. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9351-z>
- Tonidandel, S., LeBreton, J. M., & Johnson, J. W. (2009). Determining the statistical significance of relative weights. *Psychological Methods, 14*(4), 387-399. <https://doi.org/10.1037/a0017735>
- World Bank Group. (2018). *Skills and jobs: An agenda for youth: Overview of findings, conclusions and policy recommendations*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/472461530186258823/pdf>

Recebido: 25/10/2024

1ª reformulação: 15/02/2025

Aceito: 19/02/2025

Sobre os autores:

**Jéssica Pierazzo de Oliveira Rodrigues** é psicóloga clínica e orientadora profissional, graduada pela Universidade de Rio Verde (UNIRV), mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5468-4733>

E-mail: [jessicapierazzo@usp.br](mailto:jessicapierazzo@usp.br)

**Lucy Leal Melo-Silva** é psicóloga, professora associada sênior do curso de Graduação e da Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Membro das associações científicas e profissionais: ABOP, IAEVG, ANPEPP, AIDEP e ASBRo. Coeditora da Revista Brasileira de Orientação Profissional.

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

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

**João Paulo Araújo Lessa** é psicólogo, professor adjunto do curso de Graduação e Pós-graduação em Psicologia Forense da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR). Editor associado da *Interamerican Journal of Forensic Psychology*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-7662>

E-mail: [lessa.jpa@gmail.com](mailto:lessa.jpa@gmail.com)

**Vinicius Fraize David** é Psicólogo graduado pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e funcionário na mesma unidade. Mestre em Psicobiologia pela FFCLRP/USP e Doutor no Programa de Psicologia Experimental no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3795-525X>

E-mail: [vfdavid@usp.br](mailto:vfdavid@usp.br)