

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

ALLAN WAKI DE OLIVEIRA E CERQUEIRA CÉZAR

**CAPACITAÇÃO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA
ADOLESCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA LABORAL**

CAMPINAS

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ALLAN WAKI DE OLIVEIRA E CERQUEIRA CÉZAR

CAPACITAÇÃO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA
ADOLESCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA LABORAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência para obtenção de título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Tatiana de Cássia Nakano Primi.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

153.93 C425c Cézar, Allan Waki de Oliveira e Cerqueira.
Capacitação em competências socioemocionais para adolescentes em início de carreira laboral / Allan Waki de Oliveira e Cerqueira César.- Campinas: PUC-Campinas, 2023
186 f.

Orientador: Tatiana de Cássia Nakano.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Testes psicológicos. 2. Emoções em adolescentes. 3. Educação não-formal. I. Nakano, Tatiana de Cássia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 22. ed. 153.93

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**ALLAN WAKI DE OLIVEIRA E CERQUEIRA CÉZAR
CAPACITAÇÃO EM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA
ADOLESCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA LABORAL**

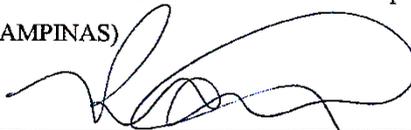
Tese defendida e aprovada em 07 de fevereiro de 2023 pela
Comissão Examinadora



Professora Doutora Tatiana de Cássia Nakano Primi
Orientadora da Tese e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
CAMPINAS)



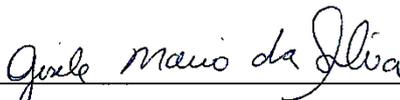
Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana Zanon
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
CAMPINAS)



Professor Doutor Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-
CAMPINAS)



Professora Doutora Karina da Silva Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)



Professora Doutora Gisele Maria da Silva
Universidade São Judas Tadeu (USJT)

AGRADECIMENTOS

A pandemia do COVID-19 exerceu grande influência nesta pesquisa. O projeto original, por contemplar a realização de capacitações e aplicação de testes presenciais teve de ser revisto por diversas vezes. O retorno às atividades presenciais, por muito tempo foi incerto e atrasou a execução do cronograma. Dados coletados não puderam ser analisados e estudos inicialmente previstos deixaram de ser realizados.

Neste processo de dúvidas e incertezas rendo minha gratidão e protagonismo nos agradecimentos à minha orientadora **TATIANA NAKANO**, que proporcionou que a pesquisa fosse realizada com o máximo rigor possível, mas com as adaptações necessárias. Todos os adjetivos que qualificam os demais agradecimentos também podem ser creditados a **TATIANA NAKANO**, pois sem ela o grupo de pesquisa (e de amigos) não estaria unido.

Entre mestrado e doutorado se passaram 6 anos sem que o tempo fosse notado. Artigos foram publicados, livros foram lançados, fotos foram tiradas e risadas foram dadas. Tudo isso foi possível pelo conjunto de pessoas que estiveram presentes, mesmo que estivessem fisicamente ausentes, quer pelo isolamento social, quer por estarem em outras cidades ou Estados.

Agradeço aqueles que me receberam no início da trajetória acadêmica e tornaram o caminho mais fácil de ser trilhado, especialmente **Carolina Rosa Campos, Evandro Peixoto, Priscila Zaia, Rauni Roama-Alves e Talita Silva**.

Fico eternamente grato pelos momentos que pude compartilhar dentro e fora da academia com pessoas extremamente generosas como **Carolina Campos, Cleber Senna, Cristina Massens, Isabel Abreu, Mariana Gama e Tatiana Carvalho**.

Durante este percurso acadêmico tive a honra de conhecer pessoas verdadeiramente dedicadas às causas sociais e juntos pudemos (e continuaremos) a emprestar nossa força de vontade no voluntariado, especialmente **Vera Leone, Verena Leone, Kazuo Ono, Daniel, Fernanda Oliveira e Willian Genésio**.

Agradeço a professores que direta ou indiretamente tiveram influência decisiva na minha atuação no voluntariado como **Sônia Blasi Cruz, Adelina Biondi Guanais, Márcia Imaculada e Rita Khater**.

Devo grande aprendizado a professores como **Anna Elisa Villemor-Amaral, Elisa Yoshida, Letícia Dellazzana-Zanon, Maria Irma Hadler Coudry, Rosana do Carmo Novaes-Pinto e Sônia Enumo**, que mesmo sem saber, muito contribuíram para esta pesquisa.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na figura da professora **Vera Cury** e das funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação em Psicologia **Elaine e Maria Amélia**, por todo o apoio.

Agradeço à **CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior)** pela bolsa concedida.

Muitas reflexões desta pesquisa só foram possíveis através da interlocução com meus alunos, os quais agradeço imensamente.

Agradeço aos meus amigos, por tolerarem minhas ausências durante alguns períodos dedicados à pesquisa.

Três pessoas merecem um agradecimento especial, pois tiveram papéis importantíssimos em minha vida neste período, por diferentes razões: **GABRIELA SPADARI, GISELE SILVA E KARINA OLIVEIRA**. Muito obrigado. Agradecerei sempre.

Agradeço à minha família, especialmente à minha esposa.

Meu maior agradecimento e razão para querer ser um ser humano melhor sempre será para minha filha **JÚLIA**.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

SUMÁRIO

Apresentação.....	6
1. O estudo das competências socioemocionais e o contexto desta pesquisa	
1.1. Contexto da pesquisa.....	10
1.2. O que são competências socioemocionais? Diferentes compreensões.....	10
2. Competência e seu significado.....	15
2.1. “Conhecimento” conceito como integrante da competência.....	18
2.2. “Habilidades” como conceito integrante da competência.....	20
2.3. “Atitudes” conceito como integrante da competência.....	22
3. Algumas compreensões sobre a definição de CSE e os conceitos abrangidos por ela.....	24
4. Características constitutivas das CSE.....	27
4.1 Personalidade.....	27
4.2 Inteligência.....	29
4.3 Inteligência emocional e inteligências múltiplas.....	30
4.4 Criatividade.....	31
4.5 Habilidades Sociais.....	33
5. Relação com outros construtos.....	34
5.1. CSE e Inteligência ligada à aspectos cognitivos.....	34
5.2. CSE e Habilidades Sociais.....	35
5.3. CSE e <i>Soft Skills</i>	36
5.4. CSE e Habilidades Socioemocionais.....	37
6. Programas de intervenção em CSE.....	39
7. Avaliação das CSE.....	44
8. Objetivos.....	47
8.1. Objetivo Geral.....	47
8.2. Objetivos Específicos.....	47
9. Método.....	48
9.1 Estudo 1: Educadores sociais atuantes em instituição de ensino não formal.....	48
9.1. Participantes.....	48
9.2. Critérios de Inclusão.....	48
9.1.3. Critérios de exclusão.....	49
9.1.4. Instrumentos e Materiais.....	49

9.1.5. Procedimentos.....	50
9.1.6. Análise de dados.....	51
10. Hipóteses.....	52
11. Estudo 1– Descrição dos programas de capacitação.....	53
11.1. Capacitação do G1 - educandos do programa de iniciação profissional ...	53
11.2. Capacitação do G2 - menores aprendizes.....	55
12. Estudo 2– Avaliação das medidas de personalidade dos participantes antes e após a participação no programa de capacitação.....	57
12.1. Análise das facetas que compõem cada um dos cinco fatores de Personalidade no G1 e G2	70
13. Estudo 3– Avaliação das medidas de habilidades sociais dos participantes antes e após a participação da capacitação.....	87
14. Estudo 4– Avaliação das medidas de inteligência dos participantes antes e após a participação da capacitação	98
15. Considerações Finais.....	117
16. Referências	125

Lista de Anexos

Anexo A – Programa de Capacitação G1.....	153
Anexo B – Programa de Capacitação G2.....	169
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis.....	175
Anexo D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos.....	177
AnexoE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 anos.....	179
Anexo F – Carta de autorização da Instituição de formação de jovens aprendizes.....	181

Lista de Figuras

Figura 1. Descrição Resumida dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade e Suas Respectivas Facetas Segundo o BFP	59
Figura 2. Descrição Resumida das facetas do Neuroticismo Segundo o BFP.....	71
Figura 3. Descrição Resumida das facetas da Extroversão Segundo o BFP	74
Figura 4. Descrição Resumida das facetas da Socialização Segundo o BFP.....	78
Figura 5. Descrição Resumida das facetas da Realização Segundo o BFP.....	81
Figura 6. Descrição Resumida das facetas da Abertura Segundo o BFP	84
Figura 7. Descrição Resumida dos 5 Fatores de Habilidades Sociais segundo o IHS2	88
Figura 8. Descrição Resumida dos Cinco Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5	99
Figura 9. Itens utilizados no encontro 12 (porta-moedas e timer para cozinha)	161
Figura 10. Itens utilizados no encontro 5 e 6 (leque e espelho de bolso)	172

Lista de Quadros

Quadro 1. Exemplos dos conceitos utilizados e o que medem	12
Quadro 2. Definições exemplificativas (e não exaurientes) de CSE encontradas na literatura.	13
Quadro 3. Conceitos de CSE que abrangem alguns dos conceitos (competência, conhecimento, habilidades e atitudes)	24
Quadro 4. Descrição do cronograma do programa de capacitação do G1	54
Quadro 5. Descrição do cronograma do programa de capacitação do G2	55
Quadro 6. Descrição do encontro 1	153
Quadro 7. Descrição dos encontros 2 e 3	154
Quadro 8. Descrição dos encontros 4 e 5	156
Quadro 9. Descrição do encontro 6	157
Quadro 10. Descrição do encontro 10	158
Quadro 11. Descrição do encontro 11	159
Quadro 12. Descrição do encontro 12	160
Quadro 13. Descrição do encontro 13	161
Quadro 14. Descrição do encontro 14	162
Quadro 15. Descrição do encontro 15	163
Quadro 16. Descrição do encontro 16	164
Quadro 17. Descrição do encontro 17	165
Quadro 18. Descrição do encontro 18	165

Lista de Tabelas

Tabela 1. Teste de Normalidade, nos 5 fatores da escala fatorial de Personalidade, obtidas pelo G1 (N=20) e G2 (N=18)	60
Tabela 2. Teste de Diferença de Médias, nos Cinco Fatores da Escala Fatorial de Personalidade, entre os pré-testes do G1 e G2	61
Tabela 3. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Grandes Fatores de Personalidade e Suas Respectivas Facetas Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)	62
Tabela 4. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Grandes Fatores de Personalidade e Suas Respectivas Facetas Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)	63
Tabela 5. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do Neuroticismo Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)	71
Tabela 6. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do Neuroticismo Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)	72
Tabela 7. Conversão dos Escores Brutos dos pós-Testes do G1 e do G2 em percentis, após o final do programa de capacitação	72
Tabela 8. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Extroversão Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)	75
Tabela 9. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Extroversão Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)	75
Tabela 10. Conversão dos Escores Brutos dos pós-Testes do G1 e do G2 em Percentis, após o final do programa de capacitação	76
Tabela 11. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Socialização Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)	78
Tabela 12. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Socialização Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)	79
Tabela 13. Conversão dos Escores Brutos do G1 e do G2, em Percentis, Segundo o BFP, na faceta Pró-sociabilidade	79
Tabela 14. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Realização Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)	81
Tabela 15. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Realização Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)	82

Tabela 16. Conversão dos Escores Brutos G2, em Percentis, Segundo a BFP, nas Facetas Competência e Ponderação/Prudência	82
Tabela 17. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Abertura Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)	85
Tabela 18. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas da Abertura Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)	85
Tabela 19. Teste de Diferença de Médias, nos Cinco Fatores de Habilidades Sociais e Escore Geral, entre os pré-testes do G1 e G2	90
Tabela 20. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Fatores de Habilidades Sociais e Escore Geral, obtidas pelo G1 (n=20)	91
Tabela 21. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Fatores de Habilidades Sociais e Escore Geral, obtidas pelo G2 (n=18)	92
Tabela 22. Comparação das Médias das Participantes do Sexo Feminino, no pós-Teste do G1 e G2 com os Dados Normativos da Amostra do IHS2	93
Tabela 23. Comparação das médias dos Participantes do Sexo Masculino, no pós-Teste do G1 e G2 com os Dados Normativos da Amostra do IHS2	94
Tabela 24. Teste de Diferença de Médias, nos 5 Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5 e no Escore Geral, entre os pré-testes do G1 e G2	102
Tabela 25. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5 e no Escore Geral, obtidas pelo G1 (n=19)	103
Tabela 26. Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5 e no Escore Geral, obtidas pelo G2 (n=17)	104
Tabela 27. Análise da Classificação dos Resultados dos Participantes do G1 e G2 nos Cinco Subtestes e no Escore Geral da BPR-5	105

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um programa de capacitação em competências socioemocionais realizado junto a adolescentes (educandos e menores aprendizes), que frequentam uma instituição de ensino não-formal, a qual também oferece um programa de aprendizagem técnica e direciona ao mercado de trabalho. Participaram do estudo 38 adolescentes (F=12; M=26), com idades entre 16 e 20 anos, divididos em dois grupos (G1 e G2). Ambos os grupos participaram de programa de capacitação em competências socioemocionais similar (com cargas horárias de 46 horas, desenvolvido ao longo de 5 meses e 3 semanas). Além da capacitação foram utilizados o Inventário de Habilidades Sociais (IHS2), a Bateria de Provas e Raciocínio, forma B (BPR-5) e a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) para verificar, respectivamente, a influência da capacitação em medidas de habilidades sociais, cognitivas e de personalidade. Os testes psicológicos foram aplicados antes e após a capacitação nos dois grupos. A análise dos dados foi feita em três estudos: (i) avaliar a influência da capacitação em habilidades sociais no G1 e G2. Os resultados indicaram estabilidade nas médias, contrariando a hipótese de pesquisa; (ii) verificar a influência da capacitação na personalidade do G1 e G2. Os resultados confirmaram parte da hipótese da pesquisa, qual seja a estabilidade de parte dos fatores de personalidade, mas decréscimo nas médias em alguns deles (Socialização para o G1 e G2 e Realização e Abertura para o G2); (iii) verificar a influência da capacitação nas medidas de inteligência do G1 e G2. Os resultados indicaram o aumento significativo das médias de todas as medidas para o G1 e para três delas no G2 (Raciocínio Verbal, Raciocínio Espacial e Escore Geral). Em termos quantitativos, a pesquisa demonstra que houve aumento no nível das médias dos construtos da inteligência e que os resultados dos testes psicológicos dos participantes encontram-se dentro das médias estimadas nas tabelas normativas dos instrumentos utilizados. Outros estudos complementares devem ser realizados para investigar outros elementos das competências socioemocionais, bem como a relação entre os constructos (se um possui interferência no outro). Outros estudos também podem ser conduzidos para verificar a influência de aspectos ambientais no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, avaliação psicológica, capacitação, educação não formal.

ABSTRACT

This research presents a training program in socio-emotional skills carried out with adolescents (students and underage apprentices), who attend a non-formal teaching institution, which also offers a technical learning program and directs them to the job market. The study included 38 adolescents (F=12; M=26), aged between 16 and 20 years, divided into two groups (G1 and G2). G1 and G2 participated in training programs in similar socio-emotional skills (with a 46-hour workload, developed over 5 months and 3 weeks). In addition to training, the Social Skills Inventory (IHS2), the Battery of Evidence and Reasoning, form B (BPR-5) and the Factorial Personality Battery (BFP) were used to verify, respectively, the influence of training on measures of skills social, cognitive and personality. Psychological tests were applied before and after training in both groups. Data analysis was carried out in three studies: (i) to evaluate the influence of training on social skills in G1 and G2. The results indicate stability in the averages, contrary to the research hypothesis; (ii) verify the influence of training on the personality of G1 and G2. The results confirmed part of the research hypothesis, namely the stability of part of the personality factors, but a decrease in the averages in some of them (Socialization for G1 and G2 and Realization and Openness for G2); (iii) verify the influence of training on the intelligence measures of G1 and G2. The results indicated a significant increase in the means of all measures for G1 and for three of them in G2 (Verbal Reasoning, Spatial Reasoning and General Score). In quantitative terms, the research demonstrated that there was an increase in the average level of the intelligence constructs and that the results of the participants' psychological tests are within the averages imagined in the normative tables of the instruments used. Other complementary studies should be carried out to investigate other elements of socio-emotional competences, as well as the relationship between the constructs (if one interferes with the other). Other studies can also be conducted to verify the environmental influence on the development of socio-emotional skills.

Keywords: Socio-emotional skills, psychological assessment, training, non-formal education.

RESUMEN

Esta investigación presenta un programa de formación en habilidades socioemocionales llevado a cabo con adolescentes (estudiantes y aprendices menores de edad), que asisten a una institución de enseñanza no formal, que además ofrece un programa de aprendizaje técnico y los orienta al mercado laboral. El estudio incluyó a 38 adolescentes (F=12; M=26), con edades entre 16 y 20 años, divididos en dos grupos (G1 y G2). G1 y G2 participaron en programas de formación en habilidades socioemocionales similares (con una carga horaria de 46 horas, desarrollado en 5 meses y 3 semanas). Además del entrenamiento, se utilizaron el Inventario de Habilidades Sociales (IHS2), la Batería de Evidencia y Razonamiento, forma B (BPR-5) y la Batería Factorial de Personalidad (BFP) para verificar, respectivamente, la influencia del entrenamiento en las medidas de habilidades sociales, cognitivas y de personalidad. Se aplicaron pruebas psicológicas antes y después del entrenamiento en ambos grupos. El análisis de datos se llevó a cabo en tres estudios: (i) para evaluar la influencia del entrenamiento en habilidades sociales en G1 y G2. Los resultados indican estabilidad en los promedios, contrario a la hipótesis de la investigación; (ii) verificar la influencia del entrenamiento en la personalidad de G1 y G2. Los resultados confirmaron parte de la hipótesis de la investigación, a saber, la estabilidad de parte de los factores de personalidad, pero disminución de los promedios en algunos de ellos (Socialización para G1 y G2 y Realización y Apertura para G2); (iii) verificar la influencia del entrenamiento en las medidas de inteligencia de G1 y G2. Los resultados indicaron un aumento significativo en las medias de todas las medidas para G1 y para tres de ellas en G2 (Razonamiento Verbal, Razonamiento Espacial y Puntaje General). En términos cuantitativos, la investigación demostró que hubo un aumento en el nivel medio de los constructos de inteligencia y que los resultados de las pruebas psicológicas de los participantes están dentro de los promedios imaginados en las tablas normativas de los instrumentos utilizados. Deberían realizarse otros estudios complementarios para investigar otros elementos de las competencias socioemocionales, así como la relación entre los constructos (si uno interfiere con el otro). También se pueden realizar otros estudios para verificar la influencia externa en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, evaluación psicológica, formación, educación no formal.

APRESENTAÇÃO

Nas duas últimas décadas, o constructo das Competências Socioemocionais (CSE) vem se aprimorando, notadamente, na construção de políticas públicas para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Inserir precocemente a criança em ambientes onde o relacionamento interpessoal e a afetividade, por exemplo, podem ser notados e desenvolvidos por ela, pode influir decisivamente na forma pela qual ela perceberá e atuará no convívio social.

Ocorre que, ainda existe muito dissenso não somente na conceituação, mas também nos elementos e características que compõem as CSE. Programas de capacitação em CSE são construídos sobre bases teóricas diferentes, fato que pode ser positivo (pois serviria para maior estudo e amplitude do constructo) ou negativo (a falta de consenso acerca do constructo poderia criar divergências insanáveis entre os programas).

Atuando com adolescentes (estagiários e jovens advogados) por quase 20 anos em escritórios de advocacia e empresas de porte nacional, foi perceptível verificar que a entrada do jovem no mundo do trabalho muitas vezes se dá de forma precoce. Nesse contexto, o adolescente pode estar despreparado para atuar de forma profissional, seguindo regras, bem como conviver harmonicamente com pessoas de diferentes tipos de opinião e advindas de diferentes contextos sociais.

Esta mesma percepção também se confirmou em outros dois contextos, atuando como voluntário em instituição de ensino não-formal e em abrigo público, que acolhe crianças e adolescentes, nos últimos 7 anos. Neste caso, ainda houve a percepção de outro agravante: a desconfiança nas pessoas e a falta de motivação para o estudo e para o trabalho.

O jovem estagiário de Direito ou advogado já possui formação específica (graduação) e objetiva a carreira jurídica como um meio de vida, social e econômica. O

jovem adolescente (frequentador de instituição de ensino não-formal ou abrigado), por vezes, sequer possui conhecimento de outras formas de estudo além do ensino médio, tampouco esperança de frequentar outro círculo social (há relatos de jovens que jamais entraram em um ônibus; que pensam que não podem entrar em um shopping, por exemplo).

Tais experiências na vida deste pesquisador foram fundamentais para melhor entender as CSE como um conjunto de elementos que podem capacitar não só crianças e adolescentes, mas também professores e outros profissionais a trabalhar conteúdos além dos formais (português, química, física, matemática, dentre outros, chamados de competências cognitivas e amplamente presentes no conteúdo curricular), como forma de proporcionar uma formação mais integral do indivíduo. É desse contexto, das chamadas competências sociemocionais, que um projeto de capacitação foi desenvolvido, visando-se trabalhar essas habilidades junto a diferentes grupos de adolescentes que frequentam o ensino não formal, preparatório para ingresso no mercado de trabalho.

É necessário esclarecer que o projeto desta pesquisa foi elaborado em 2018, cenário anterior à pandemia do COVID-19. A intenção era que a capacitação fosse feita presencialmente para os participantes adolescentes e, também, para um grupo de capacitadores (educadores sociais ou outro público apto a capacitar adolescentes), os quais poderiam atuar como multiplicadores. Também era a intenção a análise de outros constructos ligados às CSE, envolvendo a aplicação de outros testes como a Escala de Estilos de Pensar e Criar (Wechsler, 2006) e Questionário de autopercepção de inteligência emocional (QIE-AP) (Teques et al., 2015) ou ainda, alguma medida de personalidade.

O cenário pandêmico fez com que o projeto fosse repensado, retirando-se, da pesquisa os instrumentos citados, e outras análises anteriormente previstas. Tal situação

também fez com que houvesse atraso na execução do cronograma pois a capacitação necessitaria ser realizada de forma presencial, bem como a aplicação dos testes (os participantes da pesquisa, dado o seu nível econômico, não possuíam condições de realizar a capacitação e a realização dos testes de maneira online).

Conseqüentemente, os últimos encontros e aplicação do pós-teste foram realizados poucos meses antes do prazo de encerramento do doutorado, o que dificultou a realização de outros estudos e a análise de dados que já foram coletados. Futuramente, espera-se poder utilizá-los e divulgar os seus resultados.

O intuito na realização da pesquisa voltou-se à criação de um programa de capacitação em CSE, visando-se que tal protocolo pudesse ser utilizado como base para formação de novos grupos e a possibilidade de replicá-lo em diversos espaços: instituições de ensino não-formal, abrigos, escolas, postos de saúde, igrejas, dentre outros. Contudo, para bem capacitar, é necessário, antes, entender o que são e o que compõe as CSE. Não é difícil se verificar, na prática, ou até mesmo na literatura, a confusão terminológica entre muitos conceitos na Psicologia. Constructos como “competência”, “habilidades”, “personalidade”, “atitude”, dentre outros, estudados por autores das mais diversas nacionalidades, por mais de um século, são frequentemente confundidos, distorcidos, transformados ou até mesmo utilizados de forma leiga por profissionais. Para a definição de CSE, foco do presente estudo, ainda se somam os aspectos cognitivos e não cognitivos (estes, chamados de socioemocionais).

Dentro desse contexto, a presente pesquisa foi organizada de modo a explorar, primeiramente, a etimologia do constructo “Competências Socioemocionais”, esclarecendo o que são as ditas “competências”, bem como o que significa o adjetivo “socioemocionais”. Após esta tarefa, buscou-se identificar os elementos componentes das CSE (inteligência, personalidade, emoções, dentre outros). E, não menos importante, a

revisão teórica também buscou definir quais destes elementos devem ser considerados (ou não) para o estudo das CSE.

A segurança no estabelecimento dos elementos que constituem as CSE é, no entendimento deste pesquisador, essencial para a escolha de métodos e intervenções a serem realizadas. Isto porque é comum verificar, no mercado, a oferta de programas de capacitação em CSE promovido por pessoas sem nenhuma qualificação técnica, que se utilizam de termos leigos (que não pertencem à literatura de nenhuma ciência, quer psicológica, educacional, dentre outras).

Muito além de um trabalho teórico, este pesquisador entende que os estudos aqui apresentados possam beneficiar, a curto e médio prazo, a população (principalmente aquela com menos recursos financeiros e sociais), servindo não apenas para o reconhecimento de um título ou para ser esquecido em uma biblioteca. Para atingir o escopo pretendido, a pesquisa pretende (i) apresentar os conceitos fundamentais que embasam a constituição terminológica das CSE (competência, conhecimento, habilidades e atitudes), (ii) verificar as principais aproximações e diferenças encontradas na literatura entre CSE e outros constructos (inteligência emocional, habilidades sociais, *soft skills* e habilidades socioemocionais), (iii) analisar as principais características constitutivas das CSE e, por fim, (iv) revisar e apresentar os principais programas de intervenção existentes sobre as CSE.

Posteriormente, será apresentada uma proposta de construção de um programa de intervenção com base nas competências socioemocionais, oferecido para jovens em processo de formação profissional que atuam em instituição de ensino não formal. Também serão apresentados a metodologia e os resultados obtidos, discutidos à luz de literatura científica.

INTRODUÇÃO

1. O estudo das competências socioemocionais e o contexto desta pesquisa

1.1. Contexto da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são oriundos de estratos sociais em que predominam fatores de risco (hipossuficiência financeira, afetiva, social, falta de recursos públicos, deficiência no transporte coletivo, dificuldade de acesso a itens básicos de sobrevivência, dentre outros fatores), os quais influenciam profundamente a forma pela qual se dá a aprendizagem, em diversos campos, mas notadamente na esfera cognitiva e afetiva (Elango et al., 2015). Estes aspectos, aliados às transformações biológicas e fisiológicas que dizem respeito ao gênero e ao sexo (Palacios & Oliva, 2004), às necessidades e demandas sociais e a fase do desenvolvimento, são cruciais para a construção da identidade do indivíduo.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino não formal situada na região sudeste do Brasil, que oferece uma formação composta por um curso técnico profissionalizante e um programa social para a formação do adolescente em aspectos de desenvolvimento pessoal e de cidadania, com duração de até dois anos. A instituição recebe adolescentes cuja renda familiar não ultrapasse um salário mínimo, além de realizar visita domiciliar e entrevistas como critério de ingresso. Nos últimos 10 anos a instituição recebe cerca de 30 educandos novos por ano, restando, ainda, outros em lista de espera.

Esta instituição fica localizada num bairro nobre da cidade, margeada de grandes empresas, as quais vendem produtos de marcas importadas e serviços de alto custo. Em contrapartida, os educandos que a frequentam advêm de bairros periféricos da cidade,

onde há deficiência da prestação de serviços públicos básicos tais como, mas não somente, saneamento básico, segurança e serviços de saúde.

Durante o primeiro ano na instituição, o educando deve ter frequência diária (das 7:30, às 12:00), de segunda a sexta-feira, recebendo uniforme e alimentação (além do conteúdo educacional). Findo este primeiro ano, os adolescentes que se destacam, segundo os critérios da instituição, são contratados para trabalhar em uma grande empresa do setor automotivo, na condição de menor aprendiz, percebendo mensalmente um salário mínimo e realizando jornada de trabalho diária de 6 horas.

Assim, partindo-se da premissa que cada indivíduo é singular e possui seu tempo para compreender e aprender (Lima et al., 2018), a depender do laço social em que se encontra, nos parece mais viável, nesta pesquisa estabelecer o que Erikson (1971) definia como fases do desenvolvimento psicossocial. Para este autor, a juventude é marcada pela crise entre identidade e confusão de papel, fase onde as habilidades até então aprendidas já não mais se adequam ao contexto social e é necessário buscar um novo sentido de continuidade e coerência para realizar a passagem para a vida adulta.

Não se olvida acerca da existência de outras marcações temporais da época da juventude como por exemplo os marcadores legais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), dos 12 aos 18 anos; os marcadores relacionados à saúde da Organização Mundial da Saúde (*World Health Organization*, 1986), dos 10 aos 19 anos; ou aqueles referentes à preservação dos direitos humanos da Organização das Nações Unidas (*United Nations*, 2008), dos 15 aos 24 anos. Contudo, ante a realidade dos participantes, a visão mais abrangente da juventude, pode ajudar a entender os fatores que facilitam ou dificultam a aquisição de construtos relacionados às competências socioemocionais no mercado de trabalho.

1.2. O que são competências socioemocionais? Diferentes compreensões

O estabelecimento de laços afetivos formados na primeira infância e que tendem a perdurar por toda vida, não é algo novo, descoberto nas últimas décadas. Freud (1914) mais de cem anos atrás, ao falar sobre a ambivalência emocional já observava que: “(...) as posturas afetivas em relação a outras pessoas, tão relevantes para a conduta posterior do indivíduo, são estabelecidas surpreendentemente cedo” (p. 420). Thorndike (1920) já fazia referência ao termo “inteligência social” para definir “a habilidade de entender e gerenciar homens e mulheres, meninos e meninas, para agir com sabedoria em relações humanas” (p. 228). A similitude das definições apresentadas demonstra que a relação construída entre as pessoas afeta, de maneira importante, seu desenvolvimento. Ocorre que, segundo, Oliveira (1992), as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico, por muito tempo, vinham sendo tratadas separadamente pela psicologia.

Identificar a forma pela qual se dá a interação entre os fatores cognitivos (inteligência, por exemplo) e não cognitivos (afetos, emoções e sociais) é o grande desafio atual da ciência Psicológica. Ao se falar de competências, estamos abrangendo todo um conjunto de elementos (conhecimentos, atitudes, habilidades), conforme Spencer e Spencer (1993), McLagan (1996), Parry (1996) e Mirabile (1997).

A interação dos fatores cognitivos e emocionais, principalmente no campo educacional e organizacional (principalmente os reflexos do primeiro no segundo), sempre foram objeto de estudo de várias áreas do conhecimento (Brandão & Borges-Andrade, 2007). Na Psicologia, o interesse na pesquisa empírica, por essa relação estudo-trabalho teve como um de seus precursores o psicólogo americano McClelland (1973), ao utilizar testes de inteligência para selecionar trabalhadores para empresas; contudo, foi na área da Economia que o tema ganhou relevância para a formulação de políticas públicas, quando foi demonstrada a utilização prática da interrelação destes conceitos (diáde

estudo-trabalho) e os ganhos sociais que poderiam advir deles (Heckman, 2000; Sen, 1997).

A visibilidade de dois prêmios Nobel, um relacionando economia e bem-estar (Sen, 1997) e outro relacionando os investimentos em educação na primeira infância com a eficiência no mundo laboral (Heckman, 2000) ajudaram a cunhar o termo “Competências Socioemocionais” (CSE). Assim, os ganhos em aspectos não cognitivos obtidos pelos alunos em idade pré-escolar, com experiências de vida (estando na escola ou fora dela), poderiam ser preditores de sucesso na vida (no trabalho, na vida pessoal, dentre outros) (Heckman & Kautz, 2012).

Ocorre que várias áreas da ciência tomaram tal terminologia por empréstimo, modificando-a e gerando inúmeros outros conceitos análogos: “habilidades não cognitivas”, “*soft skills*”, “habilidades de caráter”, “qualidades pessoais”, “habilidades do século 21” (“*21st century skills*”), “habilidades de vida”, dentre outros (Heckman & Kautz, 2012; Puerta et al., 2016). Assim sendo, cada área ou autor define o conceito de “Competência Socioemocional” de acordo com seu viés próprio, ora dando ênfase à uma “habilidade” ou a um tipo de “competência” especial (resolução de problemas, resiliência, motivação, trabalho em equipe, dentre outros) (Guerra et al., 2014), ora afirmando que “Competência Socioemocional” se restringe, exclusiva, ou predominantemente, a uma única característica (traços de personalidade, ou afeto/emoções, dentre outras compreensões que serão apresentadas posteriormente). Alguns exemplos dos conceitos presentes na literatura são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Exemplos dos conceitos utilizados e o que medem

Terminologia	Conteúdo
Habilidades socioemocionais (“ <i>Socioemotional skills</i> ”)	Inclui vários domínios como: social, emocional, personalidade, comportamento e atitudes
Habilidades interpessoais (“ <i>soft skills</i> ”)	Criatividade, habilidades de escuta, resolução de problemas, pensamento criativo, liderança, trabalho

	em equipe, talento para trabalhar de forma independente
Habilidades não cognitivas (“ <i>noncognitive skills</i> ”)	Toda habilidade não capturada por testes cognitivos
Habilidades de caráter (“ <i>character skills</i> ”)	Qualidades necessárias para atingir o potencial do indivíduo (desenvolvimento de um talento, trabalhar duro, alcançar metas) (Character Education Partnership, 2008)
Qualidades da personalidade (“ <i>personality qualities</i> ”)	Abertura, conscienciosidade, extroversão, amabilidade, neuroticismo ou estabilidade emocional
Habilidades do século 21 (“ <i>21st century skills</i> ”)	Mede (a) a aprendizagem de habilidades de inovação, incluindo criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, comunicação e colaboração; (b) informação, mídia e habilidades tecnológicas, incluindo o talento de acessar, avaliar, usar e manejar a informação; analisar mídias, criar produtos de mídia, e aplicar efetivamente a tecnologia; (c) habilidades de vida e carreira como flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e senso de direção, habilidades sociais e transculturais, produtividade e responsabilização pessoal, liderança e responsabilidade.
Habilidades de vida (“ <i>skills life</i> ”)	Compreende três grupos de habilidades: (a) cognitivas para analisar e usar informação; (b) pessoais para desenvolver seu gerenciamento pessoal e manejo de si mesmo e (c) interpessoal para comunicação e interação efetivamente com outras pessoas (tais habilidades são vinculada a saúde, educação para paz, direitos humanos, educação cidadã e outras questões sociais).

Fonte: Puerta et al. (2016, p. 20). Traduzido e adaptado pelo autor.

Embora o termo tenha sido cunhado pelas Ciências Econômicas, torna-se importante, para o desenvolvimento desta pesquisa, compreender e diferenciar este conceito que, atualmente, é largamente utilizado tanto na psicologia, quanto em outras ciências, por exemplo, mas não somente, na Educação e Direito. A confusão terminológica com outros construtos (inteligência emocional, traços de personalidade, habilidades sociais, dentre outros) pode levar não só o leigo, mas também o especialista, a diferentes equívocos que, em nada, auxiliam a pesquisa e a informação. Importante esclarecer que, nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo CSE.

Difícilmente encontramos, em artigos científicos, uma definição clara do que são as chamadas “Competências Socioemocionais” (CSE). Isso porque, ora sua descrição é explicada por uma relação de causalidade (para o que se destina), ora pela população a que se destina, ora pela base epistemológica que a sustenta (Quadro 1). Portanto, não há, hodiernamente, uma definição consensual sobre CSE (quicá do uso harmônico do nome deste constructo), sendo, seu estudo, realizado sob determinado recorte (uma única característica, como dito anteriormente), quer pela sua amplitude, quer pela maior facilidade de delimitação de um de seus aspectos. Consequentemente, segundo John e De Fruit (2015), muitas definições de CSE podem ser encontradas.

Quadro 2. Definições exemplificativas (e não exaurientes) de CSE encontradas na literatura.

Origem	Definição	Problemática
OCDE, 2015 (p. 34)	Competências Socioemocionais, também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional*	Confunde competência com habilidade; explicação por relação de causalidade; restringe somente às questões não cognitivas
CASEL (2015, p. 9)	Aprendizagem social e emocional (SEL) é o processo através do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos, positivos, sentir e mostrar empatia por outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis*	Não utiliza a terminologia “CSE”; não define o conceito e sim um processo; abrange questões cognitivas e não cognitivas.
Damáσιο (2017, p. 2043)	As habilidades socioemocionais (HSE) têm sido compreendidas como um constructo multidimensional composto por variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital	Confunde competência com habilidade; explicação por relação de causalidade; abrange questões cognitivas e não cognitivas

*Tradução livre do pesquisador.

Uma tendência, contudo, da literatura é associar os elementos cognitivos aos não cognitivos, como presentes nas CSE. É comum, especialmente na área da Administração, encontrar autores que se utilizam do acrônimo “CHA” para designar competências (C = conhecimento, H = habilidades, A = atitudes), baseados, principalmente na literatura americana como Spencer e Spencer (1993), McLagan (1996), Parry (1996) e Mirabile (1997), a qual aponta o conceito de competência como um conjunto de outras características que propiciam destaque ao indivíduo. A seguir, cada um desses conceitos será explorado separadamente, a fim de que o leitor possa compreender melhor suas aproximações e principais diferenças.

2. Competência e seu significado

Historicamente, segundo Fleury e Fleury (2001) o estudo do conceito de competências, inicialmente foi feito de modo a relacioná-lo ao desempenho nas empresas, especialmente nos Estados Unidos, entre psicólogos e administradores. Teve, como vertente inicial, o estudo de McClelland (1973) sobre a aplicação de testes de competência no lugar de testes de inteligência para admissão e promoção de trabalhadores. Não se nega, entretanto, a existência da discussão sobre a competência antes desta época, mas como aduz Brandão e Borges-Andrade (2007), antes disso, o termo era essencialmente pertencente à linguagem jurídica, desde o final da Idade Média, para definir a capacidade atribuída a um indivíduo ou instituição, para julgar determinados assuntos.

McClelland (1973) definia competência como uma característica do indivíduo, que o destacava frente às outras pessoas em determinados casos, tarefa ou situação. Competência ainda era definida, por este autor, como diferente de aptidão (talento natural), habilidades (talento demonstrado em aplicações práticas) e conhecimentos (conteúdo necessário para realizar uma tarefa). Posteriormente, os economistas Schultz (1974) e Harbison (1974) foram os principais responsáveis por conceber a Teoria do Capital Humano, voltada à associação entre o desenvolvimento socioeconômico e o planejamento e investimento do Estado na educação escolar.

Dessa forma, segundo Manfredi (1999), seria possível resolver o problema de escassez de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho (ou seja, ao mesmo tempo em que o investimento era feito na pessoa, através de sua escolarização, a contrapartida seria a inclusão dela no mercado de trabalho, já qualificada especificamente para a necessidade do empregador). Tal investimento se traduziria na capacitação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, já qualificado. Vemos aqui, portanto, a semiologia do

conceito de competência, que se espraia para a economia, baseada na educação. Manfredi (1999) ainda justifica que o conceito de qualificação (mera transmissão de conhecimentos) foi ressignificado e substituído pelo conceito de competência (capacitação e treinamento para ser polivalente). Este agora, de caráter muito mais amplo, abrange não só as características da pessoa, mas também sua formação profissional, que é diretamente ligada, também à sua formação educacional.

Não obstante, foi esta aproximação do conceito de competência com a qualificação para o mercado de trabalho que pôde explicar o interesse dos economistas para a questão das competências ligadas ao mercado do trabalho, que culminou, ao menos em dois prêmios Nobel de Economia, primeiramente para o indiano Amartya Sen (economia e bem-estar) em 1998 e, posteriormente, para o americano James Heckman em 2000.

Um dos reflexos desse conceito, na área da educação, baseia-se na constatação de que as características da competência podem ser (pedagogicamente) subdivididas, aprendidas e/ou aprimoradas. Na área educacional, principalmente, o conceito de competências está intimamente ligado à formação profissional, ou seja, à preparação do indivíduo em outras áreas relacionadas às capacidades não cognitivas (socioafetivas, emocionais), mas sempre ligada à um perfil comportamental que seja desejado para garantir o sucesso pessoal e profissional (bom relacionamento interpessoal, perfil motivador, dentre outros) (Krapp, 2005; Rodriguez, 2005; Ruiz et al., 2005).

Megahed (2018), de forma contrária, aduz para a existência de outra visão do conceito de competências na área educacional (Paradigma Educacional ou uma Aproximação Ocupacional/Vocacional), na qual o conceito de competências se dá com base no comportamento e atitudes socialmente aceitos. Esse modelo acredita que os resultados esperados pelos agentes industriais (empresas, indústrias) é que devem guiar

as habilidades técnicas a serem ensinadas, fato que se distancia da acepção de competência adotada nesta tese. Outros autores como Child e Shaw (2019) dissertam sobre o aprimoramento de competências, contudo, também orientados pela desejabilidade do mercado de trabalho, ou seja, pelo que este necessita. Claramente dá-se valor ao desenvolvimento educacional de aspectos colaborativos (trabalhar em equipe) e outros elementos, como dissertam Child e Shaw (2019), de modo que estes não devem ser pautados somente pela orientação de ter aquilo que o mercado de trabalho deseja, mas sim, visando a formação integral do indivíduo, como definido na legislação pátria para a educação no Brasil (Lei n. 9.394, 1996).

Importante salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Resolução CNE/CP n. 2, 2017, p.1) define competência como “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”. Tal fato reforça a adoção do conceito de competência para esta pesquisa, bem como dos constructos a ela associados (conhecimento, habilidades e atitudes).

Em psicologia, o conceito isolado de competências também não é novo. A psicologia organizacional, por vezes, associa o conceito de competência com “competência laboral” (Campuzano & Diaz, 2007), ou seja, para designar as características essencialmente voltadas ao mercado de trabalho. Este ramo da psicologia, influenciado por McClelland (1973), efetuou estudos próprios para a área do trabalho (Arguelles, 1996; Dale & Iles, 1992; Giardini & Frese, 2006), mas sempre afirmando que competência não é sinônimo de conhecimento adquirido; ter competência significa saber aplicar algum conhecimento na prática (Cruz & Schultz, 2009). Em razão deste histórico e da ausência de consenso em relação à definição de CSE, no decorrer desta tese, toda

vez que o termo competências for empregado, será nesse sentido, ou seja, significando uma característica geral, que engloba outros elementos como habilidades, conhecimentos e atitudes.

2.1. “Conhecimento” como conceito integrante da competência

Como elemento pertencente à competência (McLagan, 1996; Mirabile, 1997; Parry, 1996; Spencer & Spencer, 1993), o conhecimento seria adquirido por meio de aprendizado formal e/ou pela experiência. Rosario (2019) articula estas duas formas de aquisição de conhecimento da seguinte forma: na primeira as atividades são realizadas coletivamente pelos alunos, estando presentes processos inferenciais, cognitivos, emocionais, dentre outros; a segunda seria o “aprender fazendo”, de forma solitária, sem a presença de um mediador. Neste caso, o autor afirma que a instrução formal implica no estabelecimento de regras e estratégias como construção de um problema, enquanto a mera experiência prática não possibilita esse tipo de aprendizagem.

Importante ressaltar que uma aprendizagem (formal) não exclui a outra (experiência), pois como ressaltam Silva e Gaspar (2018, p. 205), há que se harmonizar o “saber da experiência e o saber formal”. As autoras ressaltam a importância de se aliar a transmissão do conhecimento teórico juntamente com o prático para um melhor aprendizado. No Brasil esse tipo de educação que alia a formalidade técnica à experiência ganha o nome de “Educação Profissional”, e tem seus parâmetros estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394, 1996).

Portanto, o mercado de trabalho se torna um elemento importante na forma pela qual se estabelecem as formas de transmissão de conhecimento: (1) ou diferencia o aprendizado formal do experiencial (Rosario, 2019) ou (2) tende a trazer similitudes e harmonizações entre eles (Silva & Gaspar, 2018). Ferreti (2008) atenta para a polissemia

do termo “conhecimento”, sendo que uma de suas acepções pode ser a científica (pesquisa), mas outra pode ser ligada à instrumentalização do indivíduo (de processos ou de produtos, mas sempre através do indivíduo) para o ingresso no mercado de trabalho. Em ambos os casos seria a educação formal (aquela adquirida na escola), o local ideal para o aprendizado.

Outro ponto de vista sobre a aprendizagem (enquanto aquisição de conhecimento) se baseia no fato de deixar a escolha do conhecimento ao aluno, ou, de outro lado, pré-estabelecer determinadas competências que devem ser ensinadas. Grus e Rozensky (2019) descrevem a Educação Baseada em Competências (EBC) como forma de ensino (transmissão de conhecimento) apta a dar maior qualidade à formação de profissionais (especialmente os de saúde). Para estes autores, primeiro deve-se identificar quais as competências desejadas pelo profissional para, somente depois, planejar as atividades de aprendizagem. Combatem as formas de Educação Continuada (EC) que não tem como finalidade transmitir ou avaliar competências, mas sim deixar a aquisição de conhecimento ao critério do aluno (de acordo com seus interesses).

Programas de treinamento baseados em EBC, como por exemplo, o criado por Armstrong et al. (2018), primeiramente identificam as competências desejadas para depois realizar o planejamento do conteúdo de ensino. Este tipo de transmissão de conhecimento pode, dependendo da forma que for construído, se dar de forma não integradora entre o saber formal e o experiencial, ou harmônica.

Viveros (2019) traz ainda outra questão de grande importância para a discussão: os alunos sabem o que estão aprendendo? A aprendizagem é ativa ou passiva? A busca por uma resposta traz, a lume, os modelos empíricos (ou lógico positivistas), baseados na indução; o modelo hipotético-dedutivo, dentre outros, buscando indagar se a metodologia de ensino é baseada no entendimento (agrega valor) ou na instrumentalização (visa um

resultado). Tal pensamento poderia ser traduzido na seguinte questão: o aluno é educado ou instruído? Nesse sentido Grus et al. (2016) defendem uma “cultura de competência”, utilizando este termo como a junção de saber formal e experiencial, onde o que é valorizado (competência), pode ser avaliado com maior clareza, visto que segue uma métrica no aprendizado, ou seja, dirige a transmissão de conhecimento para um determinado resultado.

A forma pela qual se dá a transmissão de conhecimento é essencial para o estudo das CSE, pois indica qual ou quais são os elementos cognitivos e não-cognitivos que são ensinados aos alunos, bem como, de outro lado, os que são apreendidos por eles. Haveria um tipo específico de CSE ensinada aos alunos? Caso não exista, haveria um tipo de CSE predominante nos alunos? Esta é uma das indagações que esta pesquisa procurará responder.

Importante, por fim, ressaltar a importância do elemento conhecimento, notadamente pela sua ligação com a área da Educação. Saito (2003) faz duras críticas à Amartya Sen, economista, ganhador do Prêmio Nobel de 1998, pois este, apesar de contribuir para a construção de políticas públicas que visam o bem-estar humano e a educação, não teria, no entender da autora, dado o devido valor à perspectiva educacional, levando em consideração somente resultados de indicadores (notadamente o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano), sem adentrar nos aspectos basilares de como capacitar melhor o aluno para a melhora de seu bem-estar.

2.2. “Habilidades” como conceito integrante da competência

Por habilidades se entende o uso do conhecimento adquirido para o trabalho ou outras atividades (Boberf, 2003), com a finalidade de se alcançar um objetivo específico (Santos, 2014). Vê-se, portanto que o conhecimento (seja ele somente formal, somente

experiencial ou integrado) é condição para a utilização prática, principalmente voltada ao mercado laboral.

Santos (2014), analisando a gestão por competências no serviço público federal no Brasil, identifica uma pluralidade de entendimentos sobre o conceito de competências para o trabalho. Esta dificuldade se traduz na impossibilidade de se avaliar o desempenho dos trabalhadores, notadamente (mas não somente), nas habilidades que deles são requeridas.

Assim, se o trabalhador é “instrumentalizado” a aprender algo de determinada maneira, diante de problemas novos e inesperados, talvez não possua “repertório” (leia-se: habilidades) para resolvê-los. Nesse caso, alega a autora (Santos, 2014) uma dificuldade de se avaliar as habilidades (mas não somente elas) no modelo de gestão de competências (baseado na EBC).

Gomes et al. (2020) indicam uma estreita relação entre a forma como se dá a transferência de aprendizagem (conhecimento) e o impacto da formação no trabalho (principalmente no campo das habilidades e atitudes), sendo que a eficácia da primeira é preditora de consequências positivas e duradouras no desempenho laboral.

O investimento em habilidades (cognitivas e sociais) segundo Heckman (2012) tem papel determinante na educação da criança (notadamente até os três anos de idade), pois estimula o potencial socioemocional do indivíduo e influencia o modo pelo qual ela interage em diversas situações de sua vida (trabalho, escola, amigos, dentre outros). Importante ainda ressaltar que dentro do termo habilidades, há quem entenda existirem diferentes tipos, tais como habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2017) e habilidades socioemocionais (Damásio, 2017), as quais serão apresentadas no momento apropriado neste estudo.

2.3. “Atitudes” como conceito integrante da competência

Por atitudes, seguindo o conceito de Durand (2000), podemos considerar aspectos sociais e afetivos do comportamento humano. Em psicologia, o construto é estudado cientificamente desde o início do século passado, quer por Thurstone (1928), através das atitudes em relação a religião, quer por Likert (1932) para mensuração das atitudes, quer por Osgood e Tannenbaum (1955) em relação à estudos sobre mudança de atitude.

Allport (1935) destacava que medidas avaliativas da atitude não refletiam a complexidade do construto, conceituando-o como “um estado mental e neural de prontidão, que influencia na resposta do indivíduo a todos os objetos e situações aos quais ele se relaciona” (p. 810). No campo da psicologia social, vários autores continuaram a investigar o conceito de atitudes (Doob, 1947; Smith et al., 1956; Triandis, 1971), através de seus componentes: cognitivo, afetivo e comportamental (Rodrigues et al., 2001), ou seja, o modelo tripartite. Outros autores como Fishbein e Ajzen (1975) acrescentam outro componente às atitudes, a intenção, entendida esta como a probabilidade subjetiva de um indivíduo realizar um determinado comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975). Conrey e Smith (2007), bem como Monroe e Read (2008), acreditam que as atitudes são sistemas dinâmicos que interagem e se modificam de acordo com as avaliações cognitivas realizadas (somente cognitivas), dirigidas ao objeto a que se dirige a atitude, não integrando questões emocionais e comportamentais.

Outro modelo, mais contemporâneo, é o modelo de Redes de Atitudes Causais (Carter et al., 2019), que alia os elementos do modelo tripartite (afeto, cognição e comportamento) com a visão dinâmica do modelo conexo, avaliando, outrossim, as interações entre o afeto, a cognição e o comportamento. Tais concepções, utilizadas de forma mais intensa na psicologia organizacional, indicam que as atitudes podem ser consideradas como preditoras de comportamento (Carter et al., 2019), muito embora

alguns autores entendam que não existam dados suficientes para esta assertiva (Fishbeni & Ajzen, 1975; Rodrigues et al. 2001).

Há autores que acrescentam a importância das crenças, especialmente como estas afetam a avaliação do objeto ao qual se dirige a atitude (Weiss, 2002), caracterizando-as como declarações propositais em relação ao objeto. A questão da avaliação das atitudes também aparece em outros autores, como Olson e Zana (1993), os quais discorrem que os elementos do modelo tripartite clássico não são mais vistos como componentes e sim como causas e consequências (afetam a avaliação da atitude e não ela, em si). Petty et al. (1997), por sua vez, acreditam que os aspectos afetivos e cognitivos (que incluem as crenças) são bases avaliativas para a tomada de atitude.

Por fim, não se pode olvidar que os componentes da atitude (no modelo tripartite) são resistentes à mudança (Fine, 1957; Gorn, 1975) e estáveis no tempo (Krosnick, 1988; Schuman & Presser, 1981), mas quando mudam, influenciam uns aos outros mutuamente (Magalhães et al. 1990; Petty et al., 2003). Estudos mais recentes indicam que a mudança no aspecto cognitivo ocorre com a idade (principalmente na terceira idade, como descrevem Rönnlund et al. (2005), mas relacionada ao declínio do desempenho (Siebert et al., 2020).

3. Algumas compreensões sobre a definição de CSE e os conceitos abrangidos por ela

Após apresentar, separadamente, os conceitos de competência, conhecimento, habilidades e atitudes, algumas definições de CSE foram selecionadas para ilustrar como tais conceitos são inseridos e a diversidade de compreensões existentes sobre o construto. Uma análise literal das definições buscou identificar quais dos quatro conceitos (competência, conhecimento, habilidades e atitudes) se mostram presentes em cada definição. Os resultados são apresentados no Quadro a seguir.

Quadro 3. Conceitos de CSE que abrangem alguns dos conceitos (competência, conhecimento, habilidades e atitudes)

Fonte	Definição	C	Co	H	A
CASEL (2015, p. 9)	“Aprendizagem social e emocional (SEL) é o processo através do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos, positivos, sentir e mostrar empatia por outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis” (tradução livre deste pesquisador)		x	x	x
Lee e Shute (2009)	conjunto de elementos que incluem (a) variáveis tais como atitude, valores, interesse e curiosidade; (b) variáveis de personalidade ou temperamento, como consciência e extroversão; (c) variáveis de relações sociais, incluindo a liderança, sensibilidade social e a capacidade de trabalhar com outras pessoas; (d) auto-construtos como a auto-eficácia e identidade pessoal; (e) os hábitos de trabalho, como o esforço, disciplina, persistência e gestão do tempo; e (f) emoções em relação a uma tarefa específica, como o entusiasmo e ansiedade				x

Kyllonen et al. (2011)	Conceito que envolve fatores atitudinais (autoconceito, autoeficácia, motivação, interesses, valores) e elementos quasi-cognitivos (criatividade, inteligência emocional, estilo cognitivo e metacognição), competências como motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe, resiliência, controle emocional e organização para realizar tarefas	x	x
Miyamoto et al. (2019)	Habilidades socioemocionais são capacidade humanas fundamentais que envolvem a busca de objetivos de vida, exploração de novos horizontes, manejo emocional, engajamento com outras pessoas e cuidado com outros		x x
OCDE, 2015 (p. 34)	“Competências Socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional”		x x
Durlak et al. (2011)	Habilidades que permitem aos indivíduos: (a) reconhecer e gerenciar suas emoções, b) lidar com sucesso com o conflito, (c) navegar na resolução de problemas interpessoais, (d) compreender e mostrar empatia pelos outros, (e) estabelecer e manter relacionamentos positivos, (f) fazer escolhas éticas e seguras, (g) contribuir de forma construtiva para sua comunidade, e (h) definir e alcançar objetivos positivos.		x x

Legenda: C = Competência; Co = Conhecimento; H = Habilidades; A = Atitudes.

Ao se utilizar do adjetivo “socioemocionais” a tarefa é integrar estes conceitos (competências, conhecimento, habilidades e atitudes) às capacidades não cognitivas do indivíduo, principalmente as de relacionamento social e de demonstrações de afeto (social e emocional). Para tanto, a definição terminológica encontrada na literatura científica parece: (i) privilegiar os autores que há muitas décadas estudaram com afinco e procuraram dar conceitos muito específicos sobre competências, conhecimentos, habilidades e atitudes (que não podem ser confundidos uns com os outros), bem como (ii) agregar estes constructos interpretando-os de forma relacionada a questões sociais e emocionais. É importante salientar que nem sempre o uso das terminologias “competência”, “conhecimento”, “habilidades” e “atitudes” é feita pela literatura com a

mesma intenção ou descrição conceitual dos autores supramencionados nos tópicos anteriores.

O que se pode ver, a partir das compreensões apresentadas, é que identificar a forma pela qual se dá a interação entre os fatores cognitivos (inteligência, por exemplo) e não cognitivos (afetos, emoções e sociais) é o grande desafio atual da ciência Psicológica. Ao se falar de competências, estamos abrangendo todo um conjunto de elementos (conhecimentos, atitudes, habilidades), conforme compreendem Spencer e Spencer (1993), McLagan (1996), Parry (1996) e Mirabile (1997).

4. Características constitutivas das CSE

O presente estudo não pretende exaurir o estudo das CSE, nem de seus elementos ou características, mas estudar alguns destes, bem como a influência e suas implicações na vida do indivíduo, em contextos específicos. As características aqui descritas serão objeto do programa de capacitação em CSE, bem como serão alvo de avaliação por instrumentos psicológicos específicos.

4.1. *Personalidade*

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) separa as competências em dois grupos: cognitivas e socioemocionais, adotando a personalidade (especificamente o modelo dos Cinco Grandes Fatores - CGF) como a base pela qual o indivíduo pode desenvolver ambas as competências. Este modelo, chamado de *Big Five* ou *Five Factor Model*, tem a intenção de explicar a personalidade humana (Costa & McCrae, 1992), através de cinco grandes predisposições comportamentais às situações da vida (Trentini et al., 2009): extroversão, socialização, conscienciosidade, neuroticismo e abertura para experiências (já mencionados no Quadro 1).

Atribui-se a Thurstone (Digman, 2002) a descoberta da existência de cinco fatores para a explicação da personalidade, por ocasião da utilização de técnicas de análise fatorial aplicadas a questionário de personalidade. Recorde-se que Thurstone foi um dos pioneiros no estudo das “atitudes”, tal como mencionado anteriormente.

As competências cognitivas, segundo o modelo adotado (OCDE, 2015) seriam: (i) básicas (reconhecer padrões, velocidade de pensamento e memória), (ii) adquiridas (acesso, extração e interpretação) e (iii) extrapoladas (reflexão, raciocínio e

conceitualização); e as socioemocionais abrangeriam (i) o atingimento de objetivos, (ii) trabalho em grupo e (iii) lidar com emoções.

Dentro deste modelo, a personalidade equivaleria a padrões de comportamento e atitudes que variam de indivíduo para o outro, mas que são relativamente estáveis no tempo (Rebollo & Harris, 2006). O modelo dos cinco grandes fatores foi inicialmente desenvolvido por McDougall (Nunes & Hutz, 2002) e se organiza em cinco dimensões: extroversão (assertividade, por exemplo), socialização (lealdade, generosidade, por exemplo), conscienciosidade (competência, disciplina, por exemplo), neuroticismo (raiva, depressão, por exemplo) e abertura (curiosidade intelectual, experiências novas, por exemplo) (Costa & McCrae, 2007; Vasconcellos & Hutz, 2008).

A grande crítica dos modelos que se baseiam na personalidade como constructo central para o desenvolvimento das CSE é o fato da falta de fundamentos epistemológicos dos CGF, bem como se tratarem de estudos que se baseiam em análise estatísticas e não na realidade das múltiplas dificuldades e complexibilidades do ser humano (Smolka et al. 2012). Autores como Helson et al. (2002) e Boyle (2005), por outro lado, admitem a inconstância e mutabilidade da personalidade ao longo do tempo.

Contudo, tendo em vista que muitos estudos acerca da personalidade (utilizando o modelo dos CGF) e CSE vem sendo desenvolvidos, esta pesquisa levará em consideração o constructo “personalidade” como uma das características para o desenvolvimento das CSE. Importante salientar que estudos acerca dos CGF são realizados hodiernamente no Brasil, quer no âmbito escolar (Abed, 2016; Primi et al., 2016) quer no âmbito organizacional (Dessen & Paz, 2010; Silva & Nakano, 2011; Souza & Marques, 2014), indicando não só o interesse no assunto, mas também a possibilidade de utilização em políticas públicas.

4.2. Inteligência

A inteligência é um fator importante para explicar o funcionamento cognitivo, notadamente uma das relações entre o “conhecimento” e as “habilidades”, notadamente o de colocar em prática o conteúdo adquirido pelo aprendizado formal e/ou pela experiência (item 4). O modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC), foi integrado por McGrew e Flanagan (1998), compreendendo a Teoria da inteligência fluida/cristalizada (Cattell, 1957, 1971; Horn, 1991) e a Teoria das três camadas (Carroll, 1997), dando uma visão multidimensional da inteligência, em três níveis (ou camadas), dispostos hierarquicamente: um terceiro nível (fator geral), um segundo nível (composto por dez habilidades cognitivas gerais) e primeiro nível (composto por mais de setenta habilidades especializadas) (Gomes et al., 2014).

Segundo Flanagan (2008), no primeiro nível (basilarmente) estariam capacidades específicas como raciocínio (vários tipos: sequencial geral, quantitativo, velocidade de raciocínio), compreensão da linguagem, capacidade para aprendizagem, memória visual, originalidade/criatividade, fluência, dentre várias outras. Num segundo nível estariam dez capacidades (fatores amplos) como inteligência fluida, cristalizada, memória de curto prazo, dentre outras. No terceiro nível estaria o fator “g”. Conforme Primi (2002), dentre os fatores descritos na Teoria CHC, a inteligência fluida é a que mais se associa ao fator “g” de Spearman (1927). O chamado fator “g” ou “inteligência geral” é aquela que abarca todas as habilidades cognitivas específicas (Sisto et al., 2006), sendo muito importante em vários aspectos da vida do indivíduo.

Assim, esta pesquisa tomará como relevante a questão da inteligência, dada a sua importância no aspecto cognitivo, mas que também reflete nos domínios não-cognitivos dos participantes. Para tanto adotará a definição de inteligência como multidimensional tal como preconiza o modelo CHC. A inteligência, notadamente esse modelo, é

amplamente estudada nos últimos 20 anos (Souza, 2018), servindo como embasamento teórico para diversos testes psicológicos (WISC, WAIS, BPR-5, WJ-III), segundo o autor.

Entretanto, apesar de ser considerado um modelo das “habilidades cognitivas” (Almeida et al., 2010), ela também abrange elementos de conhecimento e não se restringe somente à cognição, pois no seu terceiro estrato encontram-se habilidades relacionadas, por exemplo, à criatividade, a qual é composta por elementos cognitivos e não cognitivos. Inclusive, interessante, pesquisa de Miguel et al. (2013) propõe contribuições para a integração da percepção da emoção com a inteligência no modelo CHC.

4.3. Inteligência emocional e inteligências múltiplas

Diferentemente da inteligência, a “inteligência emocional” (IE) (Goleman, 1995; Mayer & Salovey 1999; Salovey & Mayer, 1990), e as “inteligências múltiplas” (Gardner, 2012), partem da necessidade de uma função cognitiva mínima, a qual regula os aspectos não-cognitivos (mais especificamente os emocionais para Goleman e sociais para Gardner). Tratam de outro aspecto da inteligência que também será levado em consideração nesta pesquisa, notadamente porque são utilizados em programas de capacitação de CSE utilizados mundialmente, por exemplo o SEL (*Safe and Sound: An Educational Leader’s Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning*) (CASEL, 2015).

Segundo Fernández-Berrocal e Extremera (2006), o termo “inteligência emocional” (IE) foi introduzido na literatura em 1990 (Salovey & Mayer, 1990), havendo diversos modelos teóricos e de pesquisa. Na presente pesquisa será utilizado o conceito de Inteligência Emocional proposto por Mayer e Salovey (1997) de que a IE é a capacidade: (i) para sentir e avaliar a emoção com precisão; (ii) de identificar e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; (iii) de compreender a emoção e o

conhecimento gerado por ela e; (iv) para regular emoções que incentivam o crescimento emocional e intelectual (tradução livre deste pesquisador).

A definição utilizada por estes autores (Mayer & Salovey, 1997, 1999; Salovey & Mayer, 1990) proporciona a interação entre a cognição (podendo esta ser mensurada, por exemplo, pelo constructo da inteligência) e as emoções, as quais ocorreriam de forma simultânea e paralela para favorecer a adaptação do indivíduo ao ambiente em que vive e que proporciona sua sobrevivência. Assim, quanto maior a capacidade do indivíduo para lidar com suas questões emocionais, melhor sua capacidade adaptativa (Salovey & Mayer, 1990).

Woyciekoski e Hutz (2009, p.8) dizem que o constructo da IE ainda “encontra-se no seu período inicial de desenvolvimento, e muito trabalho ainda é necessário, até que ela atinja o status de um constructo estabelecido, como a inteligência e as dimensões da personalidade (CGF, por exemplo)”. Vieira-Santos et al. (2018), em revisão internacional da literatura descrevem a IE surgiu na literatura como “a capacidade de processar informações emocionais e usá-las de maneira adaptativa” afirmam que ainda se trata de conceito relativamente novo, aberto a novas investigações.

Inobstante tais fatos, muitas das pesquisas e programas de capacitação são realizadas com base neste conceito de inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997), como por exemplo, os programas do CASEL (2015)¹, os quais são largamente utilizados no campo da educação.

4.4. Criatividade

A criatividade, tal como a inteligência, é constructo que interliga aspectos cognitivos (fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade) a aspectos emocionais/

¹ Os programas de capacitação em Competências Socioemocionais (como o CASEL) serão melhor descritos no item “Programas de Intervenção em CSE”.

não-cognitivos (como emoção, fantasia, perspectiva incomum e uso de analogias e metáforas) (Wechsler, 2004). Tem, inclusive, relação com a inteligência, apesar dessa questão ainda não se mostrar consensual na literatura: se esta é preditora da criatividade (Jauk et al., 2013), se trata de construtos independentes (Torrance, 1972; Wallach, & Kogan, 1965), ou se são construtos relacionados (Karwowski et al., 2016; Schuber, 2012).

Aqueles que entendem que as CSE se restringem somente à aspectos não cognitivos (OCDE, 2015), classificam a criatividade como uma competência “híbrida”, ou seja, que justamente une o aspecto cognitivo ao não-cognitivo. Por outro lado, programas e teorias que acreditam que as CSE são fruto da interação entre aspectos cognitivos e não-cognitivos (CASEL, 2003; Goleman, 1995; Mayer & Salovey 1999; Salovey & Mayer, 1990; Tacla et al., 2014), também consideram a criatividade como um elemento importante para as CSE.

Um exemplo desta última corrente citada (que acredita que as CSE englobam tanto aspectos cognitivos quanto não-cognitivos) é o SEL (*Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning*), um dos guias de capacitação de CSE aplicado nos Estados Unidos, que agrega inúmeros tipos de capacitações específicas, sendo um deles o *Resolving Conflict Creatively Program* (Aber et al., 1998; Aber et al., 2003). Este programa, que protagoniza a criatividade, foi desenvolvido especificamente para a criação e construção de relacionamentos, compreensão de sentimentos, desenvolvimento de empatia, gerenciamento de emoções e desenvolvimento de responsabilidade social, em alunos da pré-escola até a oitava série (Aber et al., 1998).

Programas de capacitação baseadas no conceito da Inteligência Emocional (Goleman, 1995; Mayer & Salovey 1999; Salovey & Mayer, 1990), sugerem que o humor

e a criatividade do indivíduo (CASEL, 2017; Tacla et al., 2014) podem ajudar na autorregulação de modo a promover competência intrapessoal, interpessoal e cognitiva. A criatividade ainda, é importante ferramenta na formação e capacitação de educadores sociais e professores, profissionais que além do ensino formal, pois muitas vezes fazem a mediação do aluno/educando com o meio em que estão (escola, principalmente) (Vigotski, 2014/1928).

4.5. Habilidades sociais (HS)

Como visto anteriormente, as habilidades sociais mantêm íntima ligação com aspectos não-cognitivos das interações entre pessoas, notadamente as práticas sociais. Pelo escólio de Del Prette e Del Prette (2017, p. 24), diz respeito a “comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis (...) que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais”. Para fins desta pesquisa será esta a definição utilizada para este elemento.

Heckman (2012) afirma que o investimento neste tipo de habilidade, ainda na primeira infância é de fundamental importância para o pleno desenvolvimento do indivíduo. As habilidades sociais preconizam a questão não-cognitiva e podem ser integradas com a inteligência do tipo interpessoal (Gardner, 2012), pois enquanto a primeira mantém o foco no componente não cognitivo, a segunda observa a influência da inteligência no comportamento.

A pesquisa em HS, segundo Murta (2005), vem sendo realizada desde os anos 1970 na Inglaterra. Até o ano de 2005, revisão de literatura (Murta, 2005) indica haver, no Brasil, 17 programas de treinamento em HS, principalmente na área da educação e da saúde mental. Hodiernamente é possível verificar pesquisas realizadas com vários tipos de populações, por exemplo: pais e professores de alunos com deficiências (Benitez et

al., 2020; Silva & Elias, 2020), no desenvolvimento infantil, juntamente com a Psicologia Positiva (Ferreira & Lamas, 2020), em alunos de ensino médio (Cassoni et al., 2020) e em estudantes universitários (Bolsoni-Silva et al., 2010).

5. Relação com outros construtos

Tendo em vista que as CSE são recentes na literatura científica, com esse nome, e muitos outros conceitos se assemelham a elas (quer em relação à definição, quer em relação aos elementos que a compõem), a seguir será feita uma tentativa de se relacionar as CSE com outros construtos de muita relevância e que guardam aspectos similares: Inteligência Emocional, Habilidades Sociais, *Soft Skills* e Habilidades Socioemocionais.

5.1. CSE e Inteligência ligada à aspectos não cognitivos

Não é raro, na literatura científica, encontrarmos a relação entre os conceitos de CSE e Inteligências Múltiplas (IM) ou Inteligência Emocional (IE) (Marin et al., 2017; Pérez-Gonzales, 2008, 2017; Uribe, 2019), destacando o segundo construto como fundamento (ou um dos principais conceitos associados) ao primeiro. Baseada principalmente em Gardner (2012), o fundamento desse entendimento de CSE estaria na relação entre inteligência e emoção (inteligências linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista).

Franco e Santos (2015) advertem que a expressão IE pode ser encontrada na literatura como “competência emocional”, notadamente quando se refere ao desenvolvimento infantil. As autoras ainda classificam a IE como uma habilidade (ou seja, algo de natureza prática) ligada a marcadores biológicos (processos cognitivos em determinadas fases do desenvolvimento) que auxiliam na regulação cognitiva da emoção.

Ainda privilegiando a capacidade cognitiva (inteligência) como forma de regulação da questão não cognitiva (emocional), Goleman (1995) também desenvolveu categorias para a IE: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais. Outros modelos

de IE como o de Salovey e Mayer (1990), Mayer e Salovey (1997) e Bar-On (1997) também são utilizados e difundidos, sempre privilegiando a habilidade cognitiva (inteligência).

Segundo Bar-On (2000, 2004, 2006), a questão não cognitiva (presente nas questões sociais e emocionais) retira o protagonismo das concepções tradicionais da inteligência no entendimento de questões que visam melhorar o bem-estar psicológico do indivíduo. Isso ressalta a escolha do modelo CHC da inteligência escolhido nesta pesquisa, em razão de sua multidimensionalidade de constructos envolvidos.

Destaque-se a observação feita por Berrocal-Fernández e Extremera (2006) que todas as classificações são convincentes e complementares, embora algumas delas careçam de comprovação científica. Woyciekoski e Hutz (2009) reiteram a ideia de Matthews et al. (2002) de que a ausência conceitual da inteligência emocional pode trazer diferentes concepções e, produzir, ao final, qualidades psicológicas distintas.

5.2. CSE e Habilidades Sociais

Segundo Del Prette e Del Prette (1999) as habilidades sociais apresentariam fundamento na psicologia cognitiva, comportamental e sociocognitiva, descrevendo “comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis (...) que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 24). Morán e Olaz (2014) reafirmam a definição de habilidades sociais como adstrito à abordagem cognitivo comportamental e as assemelham ao comportamento interpessoal.

Vê-se, portanto, que o conceito de habilidades aqui mantém coerência com o descrito por McClelland (1973), ou seja, que visa um resultado prático; contudo, o adjetivo “sociais” indica uma restrição, que se dirige para a convivência em grupo. Del

Prette e Del Prette (2017), consideram que essas habilidades sociais possuem componentes Não Verbais e Paralinguísticos, sendo divididos em dez classes gerais (comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertivas, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público).

Apesar do termo “habilidades sociais” não poder ser confundido com competências (notadamente as CSE, pois remete somente a uma parte do conjunto destas), não deixam de ter importância para o entendimento do constructo das CSE. Heckman (2012) afirma que um dos investimentos a ser realizado na primeira infância (ou seja, até os três anos de idade) deve ser feito nas habilidades (cognitivas e sociais), pois reduz custos sociais e econômicos futuros. Isso, porque é nessa fase da vida (até os três anos) que se constroem as bases para o aprendizado (cognitivos e não-cognitivos) (Elango et al., 2015), sendo que o resultado de se viver em ambientes adversos na primeira infância tende a persistir para o resto da vida (Knudsen et al., 2006).

5.3. CSE e Soft Skills

Segundo Ambiel et al. (2015) a expressão *soft skills* deu origem ao termo CSE, bem como se refere a características flexíveis dos indivíduos que possibilitam atenuar as habilidades cognitivas (inteligência, por exemplo), consideradas mais rígidas (*hard skills*). Para Balcar (2014) as *soft skills*, embora sejam um termo conhecido (mas de difícil mensuração), ainda não foram definidos com precisão; podem ser utilizadas com significados diferentes no meio laboral e acadêmico (nem sempre como sinônimos) tais como habilidades não cognitivas, habilidades da pessoa ou habilidades de personalidade. Ainda, o autor entende que tais habilidades estão mais ligadas ao contexto organizacional,

servindo como critério de contratação no lugar das *hard skills* (qualificação decorrente do ensino formal).

Contudo, o termo também não é isento de confusões terminológicas. Cimatti (2016) as define como *competências* transversais, *atitudes sociais*, capacidade de linguagem e comunicação, simpatia, capacidade de trabalhar em equipe e traços de personalidade que influenciam nas relações interpessoais. Dewiyani (2015) também associa as *soft skills* a tipos de personalidade, bem como à elementos não cognitivos, enquanto as *hard skills* são assemelhadas à elementos cognitivos.

5.4. CSE e Habilidades Socioemocionais

O uso indiscriminado dos termos competência, conhecimento, atitudes e habilidades (muitas vezes como sinônimos) leva, habitualmente a uma confusão terminológica entre eles. É possível se verificar em alguns comunicados científicos (Carvalho & Silva, 2017) o uso das terminologias “Competências Socioemocionais” como sinônimo de “Competências do Século XXI” e também de “Habilidades do Século XXI”. No caso, as “habilidades socioemocionais” estão relacionadas a teorias da personalidade, notadamente o *Big Five*.

Celma e Rodríguez-Ledo (2017) entendem que habilidades socioemocionais (sociais e emocionais) compreendem: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competências sociais e habilidades para a vida e o bem-estar. Aqui é possível verificar outra confusão terminológica, onde a espécie (habilidades) engloba o gênero (competências), bem como atribui a questão socioemocional vinculada somente ao saber-fazer (habilidades), em detrimento de questões cognitivas (aquisição de conhecimento).

Nesse sentido não há que se confundir habilidades com competências, pois a primeira diz respeito à prática, ao saber fazer, enquanto competências diz respeito ao conjunto de elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes). Cruz e Schultz (2009, p. 120) asseveram que “a competência não é um conhecimento adquirido. Possuir conhecimento e habilidades não significa ser competente, pois é possível ter conhecimento sem saber aplica-lo”. Tais considerações não desabonam o trabalho dos autores supracitados, mas apenas servem de exemplo para demonstrar que a confusão terminológica não proporciona o entendimento para diferenciar o que é resultado do aprendizado (conhecimento) e o que é resultado da prática (habilidades).

6. Programas de intervenção em CSE

Programas de capacitação para crianças e adolescentes não são novidades da atualidade, existindo há muitas décadas. Um dos programas de maior visibilidade mundial, instituído nos Estados Unidos em 1962 é o Projeto *Perry Preschool* (Schweinhart, 2004), cujo escopo foi desenvolver capacidades em crianças menos favorecidas social e economicamente, a terem uma condição de sucesso na escola e em seu futuro profissional. Essa intervenção precoce na educação infantil permitiu visualizar que outros elementos poderiam ser trabalhados (ao invés somente de conteúdos formais com o português, matemática, química, dentre outros) no contexto escolar, apresentando impacto importante em resultados sociais, acadêmicos e laborais futuros.

Inobstante ser um programa pedagógico com objetivo de evitar o fenômeno conhecido como “fracasso escolar” para crianças de 3 e 4 anos de idade, as atividades propostas como tomada de decisão, resolução de problemas, visitas domiciliares e integração da mãe no processo educacional, demonstrou resultados eficazes, baseados em evidências científicas, sendo também modelo reconhecidamente benéfico para prevenção da delinquência juvenil, segundo o Departamento de Justiça dos Estados Unidos (Parks, 2000).

Frente ao reconhecimento de que as competências socioemocionais são indispensáveis para o futuro bem-sucedido de crianças e adolescentes, a OCDE (2015) inclui tais competências dentre os objetivos gerais da educação. Segundo essa organização, o estímulo a três grupos de competências socioemocionais gerais, as quais envolvem atitudes, competências sociais e desenvolvimento emocional seriam os mais comuns de serem encontrados nos 37 países que participam desse grupo: (1) atingir objetivos (envolvendo senso de responsabilidade, autonomia e diligência), (2) trabalhar

em grupo (respeito pelos outros, cooperação e senso de solidariedade) e (3) lidar com as emoções (autoconfiança, autoestima e independência).

Dentre esses países, os currículos educacionais incluem disciplinas voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, tais como educação física e de saúde, educação cívica e para a cidadania, educação moral ou religiosa, estimulando a adaptação dos currículos de forma a abordar tais competências em todas as disciplinas (OCDE, 2015) ou ainda sob a forma de disciplinas extracurriculares. Busca-se, assim, que as escolas possam desenvolver programas voltados às CSE dentro de seus currículos regulares.

Levantamento sobre programas de intervenção de competências socioemocionais (Coelho et al., 2016) constatou que o desenvolvimento destas se mostra benéfico tanto na promoção da saúde mental quanto nas condições adaptativas das crianças na sociedade. Apontam os autores que programas de intervenção de tal natureza já foram adotados em diversas partes do mundo como Europa, Portugal, Reino Unido, Suécia, Áustria e Estados Unidos, sendo inclusive, neste último, incluído como política pública validada por lei.

Marin et al. (2017) realizaram um levantamento de instrumentos de avaliação de constructos relacionados aos aspectos socioemocionais (validados ou não para uso no Brasil), discriminando sete tipos: (i) desenvolvimento socioemocional (Davidovich et al., 2005; Goodman, 1997; Inderbitzen & Clavin, 1992; Inderbitzen & Foster, 1992; Mathiesen et al., 2013; Robinson & Shaver, 1991); (ii) inteligência emocional (Bar-on, 1996, 1997; Boyatzis et al., 1999; Mayer et al., 2002; Schutte et al., 1998); (iii) competência Socioemocional (Coelho et al., 2014; Santos & Primi, 2014); (iv) competência emocional (Brasseur et al., 2013); (v) competências socioemocionais e inteligência sociomocional (ESCI-U, 2005); (vi) competência social e comportamento social (Silva & Martorell, 2001) e (vii) habilidades sociais (Gresham & Elliot, 1990).

Contudo, não há no estudo citado (Marin, 2017), uma distinção conceitual daquilo que se pretende medir, ou seja, do que sejam competências, habilidades ou atitudes, bem como uma uniformidade sobre os elementos cognitivos e os não cognitivos (o que pretende esta pesquisa).

Outro levantamento, realizado por Marques et al. (2019), em revisão de literatura, circunscreve programas de capacitação no que denomina “Aprendizagem socioemocional” (ASE) para professores. Neste viés, as autoras identificam 18 programas, indicando o tipo de intervenção no qual se baseia: *mindfulness* (Jennings et al., 2011a; Jennings et al., 2011b; Jennings et al., 2013; Jennings et al., 2017; Schussier et al., 2016), competências socioemocionais (Fincias & Izard, 2013; Pérez-Escoda et al., 2012; Pérez-Escoda et al., 2013), inteligência emocional (Castillo-Gualda et al., 2017; Dolev & Leshern, 2016, 2017), por exemplo, mas não somente. Este estudo (Marques et al., 2019) demonstra a importância da capacitação para que professores estejam preparados para incluir, nos currículos escolares, o aprendizado socioemocional, mas também para que aprendam a lidar com suas próprias emoções no trato com os alunos.

Karimzaded et al. (2014) indicam que emoções negativas entre professores e alunos podem afetar o nível de motivação e engajamento do professor em sua docência, bem como a capacitação em CSE torna o professor mais eficiente. Assim, verifica-se que não somente a escolha do instrumento é importante, mas também o fim para que ele se aplica (no caso, a capacitação para professores).

Dentre as diversas revisões de literatura sobre competências socioemocionais, verifica-se também a realizada por Nakano et al. (no prelo), onde se investiga os programas de intervenção realizados com base nas características de personalidade (mais notadamente no modelo do *Big Five*), demonstrando que as pesquisas sobre as CSE são

bastante avançadas no mundo, mas ainda muito incipientes no Brasil, inclusive sem o devido reconhecimento nos currículos escolares.

Outros tipos de programas de capacitação em CSE são aqueles baseados em aspectos cognitivos e não-cognitivos atuando conjuntamente, mais notadamente tendo, como elemento principal, o constructo da inteligência emocional (Goleman, 1995; Mayer & Salovey 1999; Salovey & Mayer, 1990). O *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2012) é um projeto que fornece recursos, em nível mundial, para a aprendizagem social e emocional (SEL). Os programas de capacitação do SEL são escolhidos ou desenvolvidos desde 1989 e aplicados como política pública em mais de 10 regiões educacionais nos Estados Unidos (CASEL, 2012).

No Reino Unido, programa de capacitação semelhante ao instituído nos Estados Unidos, também se baseia na inteligência emocional: trata-se do *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL), instituído pelo Departamento de Educação e Habilidades (DES, 2005, 2007) e pelo Instituto Nacional de Excelência em Saúde e Cuidados (Lyle, 2013; NIHCE, 2008).

Tais programas como o SEL e o SEAL se espriam por todo o currículo escolar, implementados usualmente por professores ou psicólogos, sendo que, no caso do SEAL, há críticas em relação a sua efetividade quando os programas não são realizados por psicólogos (Craig, 2007). Meta-análises realizadas por Durlak et al. (2011) e Sklad et al. (2012) demonstraram diversos tipos de ganhos dos programas SEL, enquanto estudo com o SEAL (Wigelsworth et al., 2012) não verificou mudanças em questões emocionais e de conduta em alunos da Inglaterra.

O que se vê é que existem diferentes programas de capacitação/ treinamento em CSE, que visam diversos fins. A título exemplificativo, poderíamos mencionar o FRIENDS (Barret, 1998, 2012), que consiste no desenvolvimento de habilidades

emocionais, resiliência e comportamento para a prevenção da ansiedade e depressão (Guancio et al., 2020). Na versão adaptada para o Brasil (Barret, 2012) são realizados 10 encontros semanais, cada qual dedicado a um tipo de treinamento, com estratégias diversas, sendo realizada a avaliação da ansiedade através do instrumento denominado SCAS (*Spence Children's Anxiety Scale*, Spence, 1999).

Dentre os inúmeros programas de capacitação em CSE do CASEL (2012) também podemos citar o RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling Expressing, and Regulating emotions*) (Brackett et al., 2012; Hagelskamp et al., 2013), que visa o desenvolvimento de educadores de crianças, centralizando as emoções como fundamentais para o aprendizado, para o ensino e para a paternidade. O treinamento é realizado online, em 6 semanas, ou presencialmente em dois dias, apresentando evidências de eficácia (Rivers et al., 2012).

Como demonstrado, diversos estudos sobre programas de capacitação em CSE já foram realizados (CASEL, 2015), sob diversos tipos de abordagens pedagógicas (ora com prevalência da Inteligência Emocional, ora em Habilidades Sociais, ora na Criatividade, dentre outros), com evidências científicas, em diversos países do mundo. Em relação ao Brasil, ainda é necessária a realização de mais pesquisas, sob diferentes vieses, antes de se incluir as CSE nos currículos escolares, investigando as diferentes necessidades de cada tipo de população (professores, educandos, condições físicas, econômicas, sociais, dentre outras).

7. Avaliação das competências socioemocionais

Relembrando a advertência feita por Matthews et al. (2002) (feita em relação à Inteligência Emocional, mas também servindo ao caso em questão), as CSE ainda são um constructo sem conceituação consolidada e, por isso, pode trazer diferentes concepções, o que pode gerar qualidades psicológicas distintas. Assim, na tentativa de evitar tais vieses e outros problemas, a pesquisa buscou ancorar-se em conceitos ampla e historicamente consolidados (competência, conhecimento, habilidades, atitudes, dentre outros), bem como em modelos teóricos amplamente aceitos e difundidos (CHC para a inteligência, CGF para a personalidade, dentre outros já mencionados nos tópicos anteriores).

Ademais, alguns dos elementos desta pesquisa, escolhidos como pertencentes às CSE (Personalidade, Inteligência e Habilidades Sociais), dentre inúmeros outros descritos na literatura, serão mensurados (pré e pós teste) por instrumentos dotados de caráter científico na área da psicologia (descritos no tópico “Instrumentos e Materiais”). Faça-se a advertência que a intenção desta pesquisa não é priorizar unicamente o uso de instrumentos ou transformar comportamentos em números. A avaliação será realizada através de um conjunto de procedimentos, no qual os testes são somente uma parte, mas de suma importância.

Inobstante, também não se trata nesta pesquisa, de se confrontar uma abordagem idiográfica contra uma nomotética (ou vice-versa), ou seja, de priorizar o estudo de singularidades contra o estudo de generalizações (ou vice-versa); não se trata de um confronto entre modelos teóricos contra aplicações práticas bem sucedidas: o escopo é a integração de ambas, pois como advertem Gomes et al. (2014, p. 22) “se a abordagem nomotética visa a generalidade, isso só é possível através da abordagem idiográfica”.

Dessa forma, a avaliação das CSE será feita: (i) a partir da avaliação psicométrica dos elementos que a compõe (alguns deles, como já exposto), através de testes psicológicos e; (ii) através da escolha de técnicas e exercícios utilizados na área da educação, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (Bender, 2012).

Valente (2020) afirma que a heterogeneidade dos grupos e indivíduos sujeitos, bem como as diferentes realidades em que se inserem devem ser consideradas pelo educador no desenvolvimento de sua ação educativa e, dessa forma, as CSE são de suma importância na formação do educador. Justamente por este motivo, a presente pesquisa não se inicia pela aplicação de um programa de capacitação pré-fabricado, pois o pesquisador entende que se assim fosse, não poderia atender aos objetivos específicos das populações que atenderá.

Campos e Nakano (2014) corroboram este entendimento afirmando a importância da escolha de instrumentos adequados à realização de avaliações psicológicas. Já em relação à avaliação de cunho qualitativo, os questionários de autorrelato permitirão a análise da forma pela qual os participantes percebem os constructos, bem como podem aderir às capacitações (Kohlsdorfa & Júnior, 2009).

A forma pela qual os participantes percebem os constructos que serão parte de sua capacitação/treinamento é de suma importância para a forma pela qual podem nele se engajar, principalmente, em se tratando de aprendizagem (Oliveira et al., no prelo). Dessa forma, o modo pelo qual as intervenções serão realizadas podem ser melhor pensados.

Nas atividades planejadas para a capacitação foram incluídas rodas de conversa, as quais, segundo Melo et al. (2016), se baseiam em espaços onde os interlocutores podem estimular a reflexão de qualidades e virtudes e, posteriormente, comparar suas respostas com noções que seriam adequadas socialmente. Trata-se de um método aporético baseado na dúvida e na conversação que, segundo os autores, promove a discussão de um assunto

até então desconhecido, ressignificando-o através de críticas e sugestões de outras pessoas. Tal ferramenta, segundo Melo et al. (2016), visa promover aprendizagens significativas, pois incentiva a escuta do outro, a compreensão de significados e modificações de comportamento.

Outro elemento incluso na capacitação foi a formação de vínculo entre capacitador e participantes e entre estes. Pichon-Rivière (2012/1980) aduz que o vínculo social ocorre quando o indivíduo elimina as dicotomias internas a respeito da visão que tem entre si e a sociedade. Nesse sentido, a capacitação em grupo possui a intenção de que a interação entre pessoas promova um crescimento individual, através do diálogo e do debate de ideias.

O incentivo ao debate de ideias (também chamado na Pedagogia de “discussão”) também foi priorizado como técnica de socialização e construção crítica do pensamento. Parrat-Dayan (2007) considera a técnica do debate como uma interação social onde há a troca e o confronto de ideias dentro de um grupo sobre diferentes visões de um problema, com a finalidade de propor uma solução conjunta. Piaget (1923) já considerava o debate como ferramenta que incentiva a criatividade, espírito crítico e a construção da autonomia intelectual e cidadania. Todos estes elementos foram, portanto, considerados na construção das atividades da capacitação, aliados à avaliação psicométrica em dois momentos distintos (pré e pós teste)

8. Objetivos

8.1. Objetivo Geral

Oferecer e avaliar a eficácia de um programa de capacitação baseado em elementos das competências socioemocionais e avaliação dos seus resultados em dois públicos específicos: (G1) adolescentes participantes de programa de formação profissional e (G2) menores aprendizes.

8.2 Objetivos Específicos

- (i) Elaborar um programa de capacitação baseado em elementos das CSEs, para estes públicos específicos;
- (ii) Verificar a influência do programa de capacitação em medidas de personalidade, inteligência e habilidades sociais dos participantes do G1 e G2.

9. Método

9.1. Participantes

Trata-se de um estudo quase-experimental, sem oportunidade de randomização dos participantes (a intervenção foi realizada com todos os educandos de uma instituição de ensino não-formal).

A amostra foi composta por adolescentes, participantes na condição de educandos, de um programa de formação em mecânica veicular, em instituição de ensino não-formal (G1) e adolescentes contratados por uma empresa ligada à instituição de ensino não-formal, na condição de menores aprendizes (G2). Tanto a referida instituição quanto a empresa estão localizadas em uma cidade da região Sudeste do Brasil. Os participantes foram escolhidos por conveniência, sendo facultada a participação. Foram divididos em dois grupos.

G1 (grupo 1): composto por adolescentes participantes de um curso técnico de formação em mecânica automotiva veicular e;

G2 (grupo 2): composto por adolescentes participantes de um programa de formação em mecânica veicular que também estão trabalhando na condição de menores aprendizes;

9.2. Critérios de inclusão (G1 e G2)

Ser adolescente entre 15 e 20 anos, estar regularmente matriculado em instituição de ensino formal, participar regularmente das atividades da instituição de ensino não formal (no contraturno do ensino formal), participar de mais de 70% dos encontros, realizar todos os testes, ter permissão para participar da pesquisa (trazer assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis, caso menor de 18 anos

– Anexo C) e assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos.

Para o G2, especialmente, o adolescente deve ter sido regularmente contratado na qualidade de menor aprendiz, com situação regularizada perante o Ministério do Trabalho e Previdência Social.

9.3. Critérios de Exclusão (G1 e G2)

Para o G1 e G2: Deixar de frequentar a instituição de ensino não formal, não completar o processo de resposta aos testes, retirar seu consentimento/assentimento, obter frequência menor do que 70% nos encontros. Para o G2, especialmente, o participante será excluído da pesquisa caso o contrato de trabalho seja rescindido.

9.4. Instrumentos e Materiais

Na presente pesquisa foram utilizados três instrumentos de avaliação psicológica e um programa de capacitação, para avaliação dos construtos investigados (habilidades sociais, personalidade, inteligência).

Os instrumentos de avaliação psicológica serão descritos com maiores detalhes em seus respectivos estudos, sendo eles: a Bateria de Provas de Raciocínio – forma “B” (BPR-5) (Almeida & Primi, 2000), o Inventário de Habilidades Sociais 2 (Del Prette & Del Prette, 2001) e a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) (Nunes et al., 2010).

Programa de capacitação em competências socioemocionais

A capacitação foi realizada com base nas experiências anteriores de intervenção do pesquisador (Oliveira, 2018), bem como com base em programas de intervenção

realizados em outros países (Casel, 2003, 2012, 2015, 2017), adaptado de acordo com as demandas. As atividades estão descritas nos anexos A e B.

9.5. Procedimentos

A instituição de ensino não formal foi contatada e formalizado termo de autorização para a realização da pesquisa. Em seguida o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, sendo aprovado sob o número CAAE 91016418.2.0000.5481.

Após a aprovação no Comitê de Ética, e antes do início da capacitação, os participantes foram convidados a participar da pesquisa, sendo solicitada a assinatura de “Termo de Consentimento Livre e esclarecido para Pais ou Responsáveis” (TCLE), no caso dos participantes menores de 18 anos (Anexo C), bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos (Anexo D), e do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, caso o participante tivesse mais de 18 anos (Anexo E).

Os testes e as intervenções foram realizados na própria instituição de ensino não-formal, local composto por 30 carteiras (com anteparo para caderno), lousa, computador e televisão (ambos com acesso à rede mundial de computadores), caixa de som (amplificador de voz), microfone e ar condicionado.

A referida instituição foi contatada e foi formalizado termo de autorização para a realização da pesquisa. O pesquisador, por vezes, também utilizou seu computador pessoal (*notebook*) para as intervenções.

A capacitação foi composta por 22 encontros para o G1, cada um com duas horas de duração (num total de 46 horas, num lapso temporal de cinco meses e três semanas), sendo, na medida do possível, semanais os encontros. Para o G2 a capacitação foi

realizada em 12 encontros, cada um com quatro horas de duração (num total de 46 horas, num lapso temporal de cinco meses e três semanas), sendo, na medida do possível, quinzenais os encontros.

A descrição das atividades realizadas em cada encontro será feita nos Anexo A e B, contando com sessões de apresentação do pesquisador e do trabalho a ser realizado, aplicação dos instrumentos de avaliação, atividades para trabalhar os elementos das CSE, objeto deste estudo.

9.6. Análise de dados

Após a correção dos instrumentos, foram realizadas análises descritivas (média, desvio padrão, mínimo e máximo), separadamente por grupo (G1 e G2) e para cada momento de aplicação (resultados pré e pós capacitação). Também foi realizado o teste de normalidade (Shapiro-Wilk) das amostras para cada grupo, além do teste de diferença de médias (Wilcoxon) para comparar os resultados entre os diferentes momentos da capacitação (pré e pós capacitação).

10. Hipóteses

- Limitada ou ausente variação nos resultados obtidos nos cinco grandes fatores de personalidade em razão da participação do programa de capacitação (dada a condição estável do conceito de personalidade descrito na literatura) (Farin, Lopes e Argimon, 2015).
- Pequena variação nos traços de personalidade mensurados nas facetas da BFP (especialmente na Comunicação, Altivez, Dinamismo nas Interações Sociais, Amabilidade, Pró-sociabilidade, Confiança, Competência, Ponderação/Prudência, Empenho/Comprometimento, Abertura a ideias, Liberalismo e Busca por Novidades), esperando-se um aumento na média, ao final.
- Existência de diferença nas medidas de habilidades sociais dos participantes antes e após a capacitação, esperando-se aumento da média ao final do programa.
- Diferenças nas medidas de inteligência dos participantes, antes e após a capacitação, esperando-se um aumento na média, ao final.

11. Estudo 1 – Descrição dos programas de capacitação

Foram conduzidos dois programas de capacitação, a saber: (i) para o G1, grupo de educandos que se encontra no programa de iniciação profissional no contraturno da educação formal e (ii) para o G2, grupo de menores aprendizes (que já terminou o curso de iniciação profissional e agora trabalha sob os auspícios da lei 10.097/2000).

Cada programa de capacitação possui uma finalidade específica, a saber: para o G1 o intuito foi capacitar o educando para lidar com as expectativas e desafios relacionados ao primeiro emprego, que se iniciaria, para alguns, logo após a conclusão do programa de iniciação profissional. Para o G2 o objetivo era a capacitação para lidar com questões cotidianas que ocorriam em seu dia a dia profissional.

1. Capacitação do G1 - educandos do programa de iniciação profissional

A capacitação foi realizada com 22 participantes, sendo oito do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Durante as atividades programadas na capacitação, quatro participantes deixaram de frequentar a instituição de ensino não-formal. No caso dos participantes que foram desligados, seus resultados foram considerados na análise, pois estes somente não puderam receber a devolutiva (mas esta será dada em 2023, na própria instituição de ensino não-formal, por este pesquisador). Alguns participantes (n=3) não realizaram alguns dos testes (seja o pré-teste ou o pós-teste) e, neste caso, os resultados não foram considerados nas análises.

O programa de capacitação teve a duração total de 46 horas, sendo 30 horas de intervenção junto aos educandos, 12 horas voltadas à aplicação de testes pré e pós

capacitação (visando a análise da eficácia da intervenção oferecida) e quatro horas de devolutivas (para os educandos e para a instituição).

Quadro 4. Descrição do cronograma do programa de capacitação do G1.

Encontro	Duração	Atividade desenvolvida
1	2 horas	Apresentação capacitador e dos educandos
2	2 horas	Apresentação do trabalho e do cronograma
3	2 horas	Apresentação do trabalho e do cronograma
4	2 horas	Atividades de formação de vínculo
5	2 horas	Atividades de formação de vínculo
6	2 horas	Atividades de formação de vínculo
7	2 horas	Pré-teste BPR-5 (RV, RA e RM)
8	2 horas	Pré-teste BPR-5 (RE e RN)
9	2 horas	Pré-teste BFP e IHS-2
10	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade e habilidades sociais
11	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
12	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
13	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
14	2 horas	Atividades para trabalhar habilidades sociais
15	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
16	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
17	2 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
18	2 horas	Roda de conversa sobre a capacitação
19	4 horas	Pós-teste BPR-5

20	2 horas	Pós-teste BFP e IHS-2
21	2 horas	Devolutiva para os educandos
22	2 horas	Devolutiva para a Instituição
Total	46 horas	

A capacitação ocorreu uma vez por semana durante 22 semanas, num lapso temporal de 5 meses e 3 semanas. A duração de cada encontro de intervenção foi de duas horas, exceto na aplicação do pós teste do BPR-5, sendo que, neste dia, a intervenção ocorreu num período de 4 horas. O detalhamento do programa oferecido pode ser consultado no Anexo A.

2. Capacitação do G2 - menores aprendizes

A capacitação foi realizada com 20 participantes, sendo seis do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Durante as atividades programadas na capacitação, dois participantes foram desligados da condição de menores aprendizes, por razões ligadas à instituição de ensino. No caso de um participante que foi desligado, seus resultados foram considerados, pois somente não pode receber a devolutiva (mas esta será dada em 2023, na própria instituição de ensino não-formal, por este pesquisador). O outro participante foi desligado antes da realização dos pós-testes. Alguns participantes não realizaram os testes (seja o pré-teste ou o pós-teste) e, neste caso, os resultados não foram considerados nas análises.

O programa de capacitação teve a duração total de 46 horas, sendo 30 horas de intervenção junto aos educandos, 12 horas voltadas à aplicação de testes pré e pós capacitação (visando a análise da eficácia da intervenção oferecida) e quatro horas de devolutivas (para os educandos e para a instituição, conforme consta no Anexo B).

Quadro 5. Descrição do cronograma do programa de capacitação do G2.

Encontro	Duração	Atividade desenvolvida
1	4 horas	Reapresentação capacitador e dos educandos Apresentação do trabalho e do cronograma
2	4 horas	Atividades de retomada de vínculo
3	4 horas	Pré-teste BPR-5
4	4 horas	Pré-teste BFP e IHS-2 e roda de conversa
5	4 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
6	4 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
7	4 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
8	4 horas	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
9	4 horas	Pós-teste BPR-5
10	4 horas	Pós-teste BFP e IHS-2 e roda de conversa
11	4 horas	Roda de conversa sobre a capacitação e devolutiva para os educandos
12	2 horas	Devolutiva para a instituição
Total	46 horas	

Importante ressaltar que este público-alvo (G2) era composto por menores aprendizes que iniciaram suas atividades laborais em 2022 (n=6) e aprendizes que iniciaram suas atividades laborais em 2021 (n=13), cujos contratos de trabalho foram prorrogados pelo segundo ano consecutivo. Todos estes educandos já conheciam o capacitador, pois este atuou com eles como voluntário, contudo, realizando atividades diferentes do objeto desta pesquisa.

A capacitação ocorreu uma vez por semana durante 22 semanas, num lapso temporal de 5 meses e 3 semanas. A duração de cada encontro de intervenção foi de duas

horas, exceto na aplicação do pós teste do BPR-5, sendo que, neste dia, a intervenção ocorreu num período de 4 horas.

12. Estudo 2 – Avaliação das medidas de personalidade dos participantes antes e após a participação no programa de capacitação

Objetivo: verificar a influência do programa de capacitação na personalidade dos participantes do G1 e G2

Hipótese: Limitada ou ausente variação nos resultados obtidos nos cinco grandes fatores de personalidade em razão da participação do programa de capacitação (dada a condição estável do conceito de personalidade descrito na literatura). Pequena variação nas facetas da BFP (especialmente na Comunicação, Ativez, Dinamismo nas Interações Sociais, Amabilidade, Pró-sociabilidade, Confiança, Competência, Ponderação/Prudência, Empenho/Comprometimento, Abertura a ideias, Liberalismo e Busca por Novidades), esperando-se um aumento na média, ao final.

Participantes

A amostra foi descrita no introito desta pesquisa, contudo, reitera-se de forma sintética sua descrição, para melhor entendimento:

Grupo 1: composto por educandos que se encontram no primeiro ano do curso técnico-profissionalizante oferecido pela instituição de ensino não-formal (n=22)

Grupo 2: composto por menores aprendizes (n=20)

Instrumento

Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) (Nunes et al., 2010)

Este teste avalia a personalidade segundo o modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (CGF), quais sejam: Extroversão, Socialização, Neuroticismo, Realização

e Abertura à experiência. O teste é composto por 126 itens, a serem respondidos dentro de uma escala tipo Likert de sete pontos, podendo ser aplicado individual ou coletivamente, durando, em média, 40 minutos.

A Extroversão é entendida como componente da personalidade relacionado à interação entre as pessoas (tendência do indivíduo ser comunicativo, assertivo, gregário, dentre outras características). As facetas que compõem o fator Extroversão são: comunicação, altivez, dinamismo e interações sociais. A Socialização se refere à qualidade das interações do indivíduo ao longo do tempo (tendência do indivíduo ser bondoso, generoso, prestativo, dentre outras características). Suas facetas são: amabilidade, pró-sociabilidade e confiança nas pessoas.

O Neuroticismo é associado à característica emocional (padrões emocionais). As facetas que compõem o fator Neuroticismo são: vulnerabilidade, instabilidade emocional, passividade/falta de energia e depressão. A Realização tem relação ao grau de organização, persistência, controle e motivação do indivíduo. As facetas do fator Realização são: Competência, ponderação/prudência e empenho/comprometimento. A Abertura à experiência diz respeito à importância que novas experiências e comportamentos exploratórios tem na vida do indivíduo. As facetas que compõem o fator Abertura à experiência são: Abertura a ideias, liberalismo e busca por novidades.

O instrumento possui uma série de estudos de evidências de validade, seja com o constructo inteligência (Primi & Almeida, 1998), interesses profissionais (Noronha et al., 2007; Primi et al., 2010), dificuldades de escolha profissional (Primi et al., 2000), autoeficácia para atividades ocupacionais (Nunes, 2009) e bem-estar-estar subjetivo (Nunes et al., 2009). Uma síntese dos fatores avaliados no instrumento é apresentada na Figura a seguir.

Fatores de Personalidade	Facetas de cada fator
Neuroticismo	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidade • Instabilidade • Passividade/Falta de Energia • Depressão
Extroversão	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Altição • Dinamismo Interações Sociais
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • Amabilidade • Pro-sociabilidade • Confiança
Realização	<ul style="list-style-type: none"> • Competência • Ponderação/Prudência • Empenho/Comprometimento
Abertura	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura a ideias • Liberalismo • Busca por novidades

Figura 1. Descrição Resumida dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade e Suas Respectivas Facetas Segundo o BFP. Fonte: Nunes et al. (2019).

Procedimentos

A aplicação do pré-teste ocorreu durante o 9º encontro com o G1, ao final das sessões destinadas à formação de vínculo e antes do início de qualquer atividade voltada à estimulação e desenvolvimento dos construtos alvo, a saber, personalidade, habilidades sociais e inteligência. Já o pós-teste foi realizado durante o 20º encontro, ao final do programa de 46 horas.

Com o G2 o procedimento foi semelhante, tendo ocorrido a coleta de dados do pré-teste no 4º encontro e, o pós-teste no 10º encontro. É importante destacar que a diferença de sessão em que a coleta de dados foi conduzida decorre do fato de, no primeiro grupo, os encontros terem a duração de 2 horas e, no segundo grupo, 4 horas.

Dentre os participantes do G1 (n=20), dois educandos não realizaram o pós-teste e, por tal motivo, seus resultados deixaram de compor a amostra. No G2, três educandos deixaram de realizar o pós-teste e, da mesma forma, tiveram seus dados excluídos da amostra estatística.

Análise de dados

Em primeiro lugar, foi realizado o teste de normalidade (Shapiro-Wilk) da amostra tanto no pré-teste quanto no pós-teste, para cada grupo. Os resultados indicaram a ausência de normalidade no pós-teste do G1 no fator Socialização. Diante desse dado, as análises seguintes envolveram o uso de métodos não paramétricos.

Tabela 1.

Teste de Normalidade, nos 5 fatores da escala fatorial de Personalidade, obtidas pelo G1 (N=20) e G2 (N=18)

		G1		G2	
Fatores		W	p	W	p
Pré capacitação	Neuroticismo	0,95	0,48	0,96	0,74
	Extroversão	0,93	0,19	0,97	0,79
	Socialização	0,94	0,27	0,90	0,08
	Realização	0,91	0,07	0,97	0,91
	Abertura	0,93	0,18	0,95	0,43

Pós	Neuroticismo	0,97	0,87	0,93	0,22
capacitação	Extroversão	0,98	0,93	0,95	0,51
	Socialização	0,90	0,04*	0,91	0,12
	Realização	0,95	0,37	0,97	0,88
	Abertura	0,95	0,52	0,96	0,76

* $p \leq 0,05$.

Para efeitos de significância foi adotado $p \leq 0,05$ e para interpretação do tamanho do efeito, a recomendação de Espírito- Santo e Daniel (2015) foram seguidas: valores menores que 0,19 são considerados insignificantes, valores entre 0,20 e 0,49 são pequenos; os médios oscilam entre 0,50 e 0,79 e, por sua vez, os valores entre 0,80 e 1,29 são grandes e os acima de 1,30, muito grandes.

Resultados para os Escores Gerais de cada fator de Personalidade

Inicialmente a estatística descritiva de cada grupo e em cada momento foi estimada. Ainda, foi realizado o teste de diferença de médias entre os pré-testes do G1 e do G2, tendo em vista que os programas de capacitação variaram, ainda que minimamente, um do outro. Através dessa análise buscou-se investigar a existência de diferenças prévias entre os grupos, as quais poderiam influenciar nos resultados obtidos.

Tabela 2.

Teste de Diferença de Médias, nos Cinco Fatores da Escala Fatorial de Personalidade, entre os pré-testes do G1 e G2

Fator	p	W	efeito
Neuroticismo	0,74	192	0,06
Extroversão	0,78	190	0,05
Socialização	0,74	118	-0,34

Realização	0,33	146	-0,18
Abertura	0,44	206	0,14

* $p \leq 0,05$.

Os resultados da Tabela 2 demonstram a inexistência de diferenças significativas entre o G1 e o G2 nas medidas de personalidade antes da realização da capacitação. Desse modo, criou-se a hipótese de que os grupos possuíam traços semelhantes inicialmente e que, qualquer diferença notada após a participação no programa poderia ser decorrente dessa variável.

Em seguida, o teste de diferença de médias de Wilcoxon foi aplicado para comparar os resultados entre o momento 1 (pré-capacitação) e momento 2 (pós-capacitação), em cada um dos grupos. Os resultados do G1 podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Grandes Fatores de Personalidade e Suas Respectivas Facetas Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré capacitação		Pós capacitação		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	efeito
Neuroticismo	3,65	0,86	3,50	0,71	1,43	0,15	0,36
Extroversão	4,33	1,04	4,13	0,88	1,90	0,05	0,48
Socialização	4,56	0,62	4,31	0,54	2,12	0,03*	0,54
Realização	5,06	0,74	4,87	0,80	1,32	0,19	0,33
Abertura	4,28	0,62	4,27	0,50	-0,60	0,96	-0,01

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão.

Os resultados da Tabela 3 demonstram que a maior parte dos resultados não mostrou diferenças significativas entre o resultado obtido na pré-capacitação e pós-capacitação. A exceção ocorre em relação ao fator de Socialização, incluindo uma diminuição na média pós participação no programa, sendo o tamanho do efeito considerado médio.

O mesmo tipo de análise foi realizado para o grupo 2. Os resultados são apresentados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Grandes Fatores de Personalidade e Suas Respectivas Facetas Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré capacitação		Pós capacitação		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Neuroticismo	3,54	0,99	3,54	1,19	0,84	0,41	0,22
Extroversão	4,26	0,89	4,31	0,70	-0,33	0,75	-0,09
Socialização	5,12	0,59	4,31	0,52	3,72	<0,001*	1,00
Realização	5,36	0,50	4,92	0,73	1,98	0,05*	0,53
Abertura	4,14	0,45	4,37	0,46	-2,46	0,01*	-0,66

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Neste grupo, foi possível se verificar resultados significativos em três fatores: socialização, realização e abertura a experiências. Nota-se diminuição significativa nas médias dos fatores Socialização com tamanhos de efeito grande e médio,

respectivamente. Também foi possível notar um aumento significativo na média do fator Abertura ($p \leq 0,01$), cujo tamanho de efeito foi considerado grande.

Discussão

Parte dos resultados não mostrou diferenças significativas em relação à média obtida pelos participantes do G1 e do G2 no pré e pós-teste, especialmente os fatores de neuroticismo e extroversão. Tal fato corrobora a literatura a respeito da personalidade (Allport, 1973; *McCrae & Costa*, 1999), notadamente pelo fato que esse construto se caracteriza por traços relativamente permanentes, consolidados na infância.

Por outro lado, o fator socialização apresentou queda significativa em ambos os grupos, após participação no programa. Tal resultado vai de encontro à hipótese do estudo, no sentido de ser esperada estabilidade nos fatores da personalidade. Este fator envolve, no entender de Nunes et al. (2019), a tendência do indivíduo em confiar nas pessoas, sem desconfiar de suas intenções e tem íntima relação com o desenvolvimento psicossocial. Para investigar estas quedas, é necessário considerar alguns fatores que podem ter influenciado neste resultado, os quais serão descritos a seguir.

Santos et al. (2021) descrevem a relação entre a personalidade e a socialização profissional, ou seja, as relações sociais que ocorrem quando o indivíduo inicia sua prática laboral. No entender dos autores, a socialização profissional é a continuidade da construção identitária do indivíduo e tal fato influencia na escolha profissional. Assim, se a pessoa acredita ter características de personalidade que se identificam com um modelo ideal de trabalhador, guia sua vocação para determinada profissão.

No caso da presente pesquisa, os participantes são adolescentes que vivem em locais periféricos de uma grande metrópole, sob condições de hipossuficiência financeira, social e afetiva. A condição de ingresso no curso técnico onde foi feita a capacitação,

dentre outros fatores envolve: (i) renda familiar até meio salário-mínimo por pessoa; (ii) comprovar vulnerabilidade social (através de visita domiciliar/ou entrevista com assistente social); (iii) não ter experiência sistemática no mercado formal de trabalho e (iv) não estar cursando ou concluído outro curso técnico profissionalizante.

O curso técnico (onde foram realizadas as capacitações), se localiza em bairro nobre da cidade, no mesmo local onde funciona uma grande empresa de venda de carros importados. O ingresso do participante neste local pode ser um fator que inibe a demonstração de comportamentos que seriam plausíveis no local onde reside, principalmente por revelar a ele a desigualdade social existente numa mesma cidade (a qual, talvez, ainda não tivesse sido exposto anteriormente). Provavelmente, por falta de oportunidades de acesso a esse tipo de local. Dessa forma, se as relações sociais não se dão da forma pela qual o participante imagina ou idealizou, ele pode inibir aquelas características de personalidade que acreditava ter ou até mesmo refletir sobre se as possui para exercer o trabalho.

Small et al. (2011) revelam que a cultura tem ligação com a pobreza, no sentido que a população de baixa renda expressa comportamentos e preferências culturais diferentes do estrato da população com mais condições financeiras. Assim, o G1 (ingressantes do curso técnico) podem ter tido a primeira experiência com um mundo completamente diferente do seu, com comportamentos, vestuário, linguajar e outras características muito peculiares ao tipo de cliente que acessa os serviços da empresa que oferece esse programa.

Tal situação pode se mostrar um limitador para a expressão da socialização, em fator da inibição de comportamentos que usualmente são comuns à sua rotina e local de moradia, mas que não são aceitáveis de serem expressos no contexto do trabalho. Especialmente em relação ao G2 (participantes que já concluíram o curso de formação e

atuam como menores aprendizes), pode-se pensar ainda que essa diminuição da socialização seja decorrente do contato direto com profissionais que possuem muitos anos de prática e que não estão acostumados a ensinar adolescentes em seu primeiro emprego, além do acesso e manuseio de equipamentos de custo muito alto (incluindo carros importados).

Essa hipótese pode ser alvo de novas pesquisas, no sentido de investigar a possibilidade e a necessidade de capacitação de profissionais atuantes no mercado, que acompanham o dia a dia de menores aprendizes. No mercado de trabalho é possível se notar a existência de cursos profissionalizantes, contudo, ao ingressar no mercado de trabalho, pouca notícia se tem no sentido de que empresas identifiquem e acompanhem a primeira experiência do adolescente no emprego (mentorias, por exemplo).

Faria (2013) afirma que existem estudos que correlacionam positivamente a ansiedade e a indecisão no mercado laboral. Segundo da autora, dependendo do grau de interesse e expectativa do indivíduo, suas primeiras reações afetivas na exploração de carreira podem ser frustradas, notadamente daquilo que depender de seu desenvolvimento cognitivo e social. Dessa forma, reitera-se a necessidade de investigações acerca da forma pela qual o indivíduo é inserido no mercado de trabalho.

Outro fator que demonstrou decréscimo significativo de média foi a Realização, neste caso, somente no G2, cujo efeito foi considerado médio. A realização, segundo Nunes et al. (2019), diz respeito à motivação para o sucesso, perseverança, capacidade de planejamento em direção a uma meta, organização e pontualidade.

Uma hipótese que pode explicar o decréscimo nesse fator envolve a constatação de que, por ocasião do contato com a primeira experiência profissional, os participantes percebem que a realidade pode não corresponder à expectativa. Possivelmente, a percepção de Silva (2010), há 12 anos atrás, de que o discurso do mercado laboral prega

a ideia de que a inserção e sucesso do jovem em sua profissão está diretamente ligado à qualificação profissional, não esteja acontecendo na prática. O que se vê, é que, ainda segundo o autor, é que “jovens pobres” continuam a serem admitidos no mercado de trabalho antes dos 16 anos e alocados em segmentos pouco qualificados.

Yazbek (2012) ressalta que o emprego, notadamente, para a população de baixa renda, além de ser aviltante, proporcionando cada vez menos condições de sobrevivência (no sentido financeiro), propicia condições precárias e insalubres. Essa condição, descrita na literatura pode ter influência sobre a percepção dos participantes do ambiente real de trabalho. Ressalte-se que o ambiente laboral ao qual os participantes são expostos é muito superior à imensa maioria dos locais de trabalho oferecidos na cidade (possuindo todos os equipamentos de segurança – EPI – descritos na legislação, equipamentos de última geração para as atividades que realiza, fiscalização constante dos órgãos de controle sanitários e de segurança, dentre outros fatores que propiciam um ambiente seguro e confortável para o trabalho). Contudo o que se leva em consideração é a percepção individual de cada um.

Dessa forma, o participante da capacitação, no contado com o primeiro emprego pode se ver frustrado. Isso pois, poderia esperar era que a conclusão do seu curso técnico-profissionalizante (ofertado ao final do primeiro ano na instituição) lhe proporcionaria um bom emprego (onde haveria satisfação profissional e bons rendimentos). Em outras palavras, o participante descortinaria a realidade, qual seja, a de um emprego aquém do esperado, mesmo tendo cumprido todas as exigências ditadas pela cultura laboral (meritocracia). Conseqüentemente, a percepção da realidade acaba por influenciar os traços relacionados à realização, de modo a reduzir alguns de seus comportamentos, ou seja, conforme apresentado anteriormente, a motivação para o sucesso, perseverança, capacidade de planejamento em direção a uma meta (Nunes et al., 2019).

O fator Abertura, diferentemente dos outros, demonstrou um aumento significativo no G2, após a finalização do programa de capacitação. Tal fator, segundo Nunes et al. (2019) diz respeito à importância dada aos comportamentos exploratórios e de novas experiências. A manutenção e ampliação desses comportamentos pode ser considerada essencial durante a primeira experiência laboral, demonstrando que os participantes permaneceram interessados nas experiências proporcionadas pelo programa aqui avaliado e/ou pela oportunidade de fazer parte do programa de menores aprendizes. Como o tipo de análise conduzida não permite afirmar relações de causa e efeito, estudos posteriores poderão investigar melhor essa questão.

Costa et al. (2020) descrevem que, em seu estudo, este fator (Abertura) foi o único traço de personalidade que não apresentou relações significativas com o *burnout* em trabalhadores brasileiros. Esse sinal pode ser considerado benéfico, pois o aumento significativo nessa média pode indicar um fator de proteção para o G2 em sua primeira exposição no mercado de trabalho.

De modo geral, pode-se pensar que essa capacidade de se manter interessado e envolvido, mesmo diante de situações adversas, chamada de resiliência, pode ser uma das razões que explicam os resultados obtidos. Mastern (2018) define este conceito como a capacidade de um sistema de se adaptar, exitosamente, às diferentes mudanças que ameaçam seu desenvolvimento. Ramos et al. (2015) descrevem que se trata de um processo que envolve o uso de diferentes formas de enfrentamento (*coping*) que os indivíduos para a adaptação às situações do cotidiano.

No caso específico dos menores aprendizes (G2), o que se pode ver é que esse ingresso na instituição de ensino não-formal se marca por diversos desafios a serem enfrentados, dentro de uma nova realidade e voltada a um objetivo final, que envolve a sua empregabilidade. Para que isso seja alcançado, permanecem tendo aulas teóricas e

práticas durante um ano, para somente então, caso sejam contratados como menores aprendizes, iniciar a vida laboral. É importante ressaltar que alguns deles são desligados ao final do primeiro ano de formação.

Diante dessas hipóteses, seria interessante que outros construtos, tais como resiliência, estresse e *coping* pudessem ser investigados no contexto desta pesquisa, em pesquisas futuras voltadas à compreensão da relação do adolescente com o primeiro emprego e as variáveis pessoais que podem impactar essa etapa.

Por fim, é necessário ressaltar que a análise dos cinco fatores gerais de personalidade englobados pela Bateria Fatorial de Personalidade serve como base para a interpretação de aspectos mais gerais da personalidade. Desse modo apresentariam, segundo Nunes et al. (2019), interpretação mais limitada dos traços de personalidade do que aquela possível de ser realizada através da análise das facetas que compõem cada fator. Em razão disso, essa análise mais ampla também foi realizada, sendo que os resultados são apresentados a seguir, considerando-se cada fator separadamente.

12.1. Análise das facetas que compõem cada um dos cinco fatores de Personalidade no G1 e G2

Além dos cinco grandes fatores da personalidade, o instrumento utilizado também contempla diversas facetas em cada um deles. As facetas (ou subfatores ou subescalas) do BFP são traços de personalidade que indicam a intensidade de determinados comportamentos, crenças ou atitudes (Nunes et al., 2019), referindo-se a traços mais específicos e não tão gerais quanto os fatores e, conseqüentemente, trazendo informação adicional sobre a personalidade.

Para todas as facetas, dos cinco grandes fatores, foi realizada a estatística descritiva de cada grupo (G1 e G2) em cada momento da capacitação. Também foi realizado o teste de diferença de médias de Wilcoxon para comparar os resultados entre o momento 1 (pré-capacitação) e momento 2 (pós-capacitação), em cada um dos grupos.

Resultados das facetas do Neuroticismo para o G1 e G2

A Figura 2 traz, resumidamente, as definições de cada faceta que compõe o fator Neuroticismo. Nela pode-se verificar que o fator é composto por quatro facetas, as quais foram avaliadas em ambos os grupos, antes e após a participação no programa.

Facetas do Neuroticismo	Conceito
Vulnerabilidade	Diz respeito a fragilidade emocional das pessoas.
Instabilidade	Diz respeito às grandes variações de humor e irritabilidade.
Passividade	Indica um comportamento de procrastinação, com dificuldade para iniciar tarefas (tarefas simples, inclusive).
Depressão	Escores altos indicam uma expectativa negativa em relação ao futuro (“uma vida monótona e sem emoção”, segundo os autores).

Figura 2. Descrição Resumida das facetas do Neuroticismo Segundo o BFP. Fonte: Nunes, Hutz e Nunes (2019).

Os resultados da estatística descritiva bem como do teste de diferença de média são apresentados na Tabela 5 (G1) e na Tabela 6 (G2). Nenhuma diferença significativa foi encontrada no G1 em relação às facetas do Neuroticismo.

Tabela 5.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Neuroticismo Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Vulnerabilidade	3,80	1,16	3,71	0,94	0,28	0,79	0,07
Instabilidade	4,33	1,52	3,98	1,30	1,24	0,21	0,32
Passividade	3,64	0,93	3,65	1,19	0,63	0,54	0,17
Depressão	2,84	1,11	2,64	0,95	1,02	0,31	0,26

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

O mesmo resultado também pode ser visualizado em relação ao G2. Novamente, não foi notada nenhuma mudança importante ao longo da participação no programa nas facetas que compõem o fator Neuroticismo, em nenhum dos grupos.

Tabela 6.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Neuroticismo Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Vulnerabilidade	3,77	1,10	3,67	1,18	0,80	0,43	0,22
Instabilidade	3,69	1,40	3,73	1,40	-0,40	0,70	-0,11
Passividade	3,76	1,39	3,79	1,60	1,25	0,22	0,39
Depressão	2,96	1,23	2,98	1,52	0,41	0,69	0,11

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Uma segunda análise envolveu a comparação da média obtida por cada grupo com as tabelas normativas do instrumento. Cada média do pós-teste apresentada nas Tabelas 5 e 6 foram transformadas em percentil, de modo a comparar o desempenho dos grupos avaliados em relação à população normativa da BFP. Os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7.

Conversão dos Escores Brutos dos pós-Testes do G1 e do G2 em percentis, após o final do programa de capacitação.

Medida	G1			G2		
	EB	P	Classificação	EB	P	Classificação
Vulnerabilidade	3,71	55	médio	3,67	55	médio

Instabilidade	3,98	55	médio	3,73	55	médio
Passividade	3,65	55	médio	3,79	55	médio
Depressão	2,64	70	médio	2,98	75	alto

Legenda: EB: Escore Bruto; P: Percentil.

Vê-se que os resultados médios de ambos os grupos apresentam resultados considerados na média, quando comparados com a população normativa. A exceção ocorre em relação à faceta de Depressão no G2, a qual, após a capacitação apresentou-se alto.

Escore mais altos nesta faceta, segundo Nunes et al. (2019), indicam uma expectativa negativa em relação ao futuro e, também, dificuldades com o cotidiano. Os autores também alertam que, no contexto da orientação profissional, a depressão está correlacionada moderadamente com a presença de inseguranças e falta de informação, o que pode indicar dificuldades dos jovens na escolha profissional.

Possivelmente o fato dos participantes do G2 nunca terem tido oportunidade anterior de acesso a informações sobre o processo de orientação profissional, conforme relataram ao capacitador, pode ter impactado nesse aspecto da personalidade. Considerando-se que o ingresso no programa de menor aprendiz constitui-se na primeira experiência laboral dos adolescentes, a rotina de trabalho e a própria atividade em si pode ter despertado a percepção de que a função de mecânico de automóveis não era o emprego que desejavam. Conseqüentemente, a expectativa negativa em relação ao futuro e dificuldades com o cotidiano, descritoras dessa faceta, segundo Nunes et al. (2019) pode ter sido desenvolvida.

Sabe-se que muitos deles, inclusive, ingressam na instituição tendo isso como a única alternativa ao seu alcance. Nesse sentido, poderiam ter imaginado que o trabalho lhe proporcionaria satisfação pessoal, remuneração adequada, reconhecimento

profissional, ambiente propício, dentre outros fatores, os quais não se concretizaram. Dessa forma, a falta de informação relacionada à dificuldade na escolha profissional, pode ter feito com que a média em depressão tenha aumentado ao longo do período em que foram acompanhados nesse estudo.

Tal resultado pode ser utilizado, pela instituição, como base para o planejamento da elaboração de atividades futuras a serem desenvolvidas junto ao grupo de menores aprendizes. Essas atividades podem voltar-se para atividades que envolvam expectativas e interesses profissionais e oportunidades de conhecimento mais aprofundado sobre a atividade laboral para a qual estão sendo preparados.

Resultados das facetas da Extroversão para o G1 e G2

O fator Extroversão é composto, na BFP, por quatro facetas. Os nomes e definições se encontram descritos, de forma resumida, na Figura 3.

Facetas da Extroversão	Conceito
Comunicação	Descreve o quanto as pessoas acreditam que são comunicativas e expansivas.
Altivez	Característica de pessoas que possuem uma percepção grandiosa de si mesmo, com necessidade de receber atenção e falar sobre si
Dinamismo	Diz respeito a pessoas que tomam iniciativa em situações diversas e tendem a colocar suas ideias em prática com facilidade
Interações Sociais	Descreve as pessoas que buscam ativamente situações que permitam interações sociais (festas, por exemplo).

Figura 3. Descrição Resumida das facetas do fator Extroversão Segundo o BFP. Fonte: Nunes et al. (2019).

Os resultados do G1 são apresentados na Tabela 8. Nela, pode-se verificar que não foram encontradas diferenças significativas nas medidas do fator de extroversão.

Tabela 8.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Extroversão Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Comunicação	3,88	1,16	3,81	1,13	0,30	0,77	0,07
Altivez	3,67	1,17	3,44	1,16	1,45	0,15	0,37
Dinamismo	4,99	1,29	4,82	0,99	1,34	0,18	0,35
Interações Sociais	4,81	1,11	4,47	1,04	1,72	0,08	0,47

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

O mesmo tipo de análise foi feito para o G2. Novamente os resultados indicaram a ausência de diferenças significativas entre os dois momentos avaliados (Tabela 9).

Tabela 9.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Extroversão Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Comunicação	3,99	1,25	4,15	0,97	-0,87	0,39	-0,25
Altivez	3,66	0,90	3,60	1,04	0,98	0,33	0,27
Dinamismo	4,40	1,18	4,48	1,20	-0,97	0,34	-0,29
Interações Sociais	5,00	1,37	5,01	0,98	0,69	0,50	0,19

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Em seguida, a transformação dos escores médios brutos de cada faceta (apresentados nas Tabelas 8 e 9) foi feita, de modo a estimar o percentil do grupo. Para esta transformação, foram considerados somente os resultados do pós-teste, tendo em vista serem o resultado da capacitação (Tabela 10).

Tabela 10.

Conversão dos Escores Brutos dos pós-Testes do G1 e do G2 em Percentis, após o final do programa de capacitação.

Medida	G1			G2		
	EB	P	Classificação	EB	P	Classificação
Comunicação	3,81	30	médio	4,15	40	médio
Altivez	3,44	50	médio	3,60	50	médio
Dinamismo	4,82	50	médio	4,48	35	médio
Interações Sociais	4,47	35	médio	5,01	55	médio

Legenda: EB: Escore Bruto; P: Percentil.

A comparação dos resultados do G1 e do G2 com os dados normativos do manual da BFP indicaram resultados médios, em ambos os grupos, nas facetas de extroversão. No entanto, diferenças entre o perfil dos grupos podem ser percebidas, especialmente em relação ao dinamismo, maior no G1 e nas interações sociais, maior no G2.

Desse modo, os participantes do G1 parecem ser mais propícios a tomar iniciativa em situações diversas, colocando suas ideias em prática com facilidade (Nunes et al., 2019). Por sua vez, o G2 parece preferir a busca ativa por situações que envolvem interações sociais. O conhecimento sobre esse perfil de cada turma pode ser útil à instituição de ensino não formal, ajudando-a a identificar o perfil laboral de cada turma, bem como realizar os devidos encaminhamentos dos participantes, para diferentes setores das empresas onde trabalharão como menores aprendizes.

A literatura tem demonstrado que o perfil comportamental de indivíduo pode ser utilizado de forma a guiar uma colocação mais compatível com uma determinada área de trabalho. Noronha et al. (2008) apontam que índices mais altos na faceta comunicação usualmente se relaciona com um perfil mais empreendedor. Assim, os participantes do G2 (que obtiveram percentis maiores que o G1 nesta faceta) podem ser encaminhados para setores da empresa onde são necessárias características deste perfil como liderança de pessoas (ao invés de tarefas complexas que exijam muita concentração).

Nesse sentido, os participantes do G2 também estariam mais aptos a trabalharem em setores da empresa onde é necessário ter maior interação social, com por exemplo, áreas que promovam eventos (setor de marketing, por exemplo), ou na recepção da empresa. Os participantes do G1, por outro lado, poderiam melhor se adequar nas funções que exijam as características da medida de Dinamismo, como por exemplo, atividades de vendas, como citado por Nunes (2009).

Tais resultados e indicações serão relatadas à instituição de ensino não formal, conforme previsto no cronograma de capacitações (encontro 22 do cronograma do G1 e encontro 12 do cronograma do G2) ao final do programa. É importante ressaltar que, devido ao atraso da execução das capacitações (em razão da pandemia do COVID-19), os últimos encontros ainda não tinham sido realizados por ocasião da defesa dessa tese.

Resultados das facetas da Socialização para o G1 e G2

As três facetas e respectivos conceitos englobados no fator Socialização se encontram descritas, de forma resumida, na Figura 4. Tal como nos fatores anteriormente citados, a estatística descritiva bem como o teste de diferença de média foi aplicada para analisar os resultados do G1 e G2.

Facetas da Socialização	Conceito
Amabilidade	Indica o quanto as pessoas são ou buscam ser agradáveis umas com as outras.
Pró-sociabilidade	Descreve comportamentos de risco, concordância, conformidade com leis, regras sociais, moralidade, auto agressividade, e padrões de consumo de bebidas alcoólicas.
Confiança nas Pessoas	Indica o grau de confiança que as pessoas têm nos outros e o potência de prejuízo que estas podem representar para o sujeito.

Figura 4. Descrição Resumida das facetas do fator Socialização Segundo o BFP. Fonte: Nunes et al. (2019).

A Tabela 11 apresenta os resultados do G1 nas facetas do fator socialização. Dentre elas, somente a pró-sociabilidade apresentou diferença significativa entre a medida realizada pré (momento 1) e pós capacitação (momento 2) sendo que, no caso, as médias se mostraram mais baixas no momento 2.

Tabela 11.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Socialização Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	Efeito
Amabilidade	5,39	0,93	5,23	1,00	0,90	0,37	0,23
Pró-sociabilidade	5,05	1,27	3,91	0,51	2,89	0,04*	0,75
Confiança nas Pessoas	3,52	0,77	3,80	1,00	-1,13	0,26	-0,30

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

O mesmo tipo de análise foi conduzido para analisar os dados do G2. Os resultados, constantes na Tabela 12, indicaram que a faceta pró-sociabilidade também

apresentou diferença significativa entre os momentos avaliados, mostrando uma redução pós-capacitação.

Tabela 12.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Socialização Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	Efeito
Amabilidade	5,69	0,69	5,26	0,89	1,68	0,09	0,47
Pró-sociabilidade	5,53	0,80	3,61	0,53	3,72	<0,001*	1,00
Confiança nas Pessoas	4,16	1,18	4,08	0,95	0,56	0,58	0,15

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Diante da percepção de redução significativa das médias na faceta de pró-sociabilidade, tanto no G1, quanto no G2, a análise dos percentis do grupo também foi conduzida. Desse modo, buscou-se investigar, de forma mais qualitativa, se este decréscimo afeta a classificação dos grupos em comparação com a amostra normativa do instrumento. Os resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13.

Conversão dos Escores Brutos do G1 e do G2, em Percentis, Segundo o BFP, na faceta Pró-sociabilidade

	Pré			Pós		
	EB	P	Classificação	EB	P	Classificação
G1	5,05	25	Baixo	3,91	5	Muito baixo
G2	5,53	40	Médio	3,61	5	Muito baixo

Legenda: EB: Escore Bruto; P: Percentil; pré: pré-teste; pós: pós-teste.

É possível se verificar, dos dados contidos na Tabela 13 que, além de uma diminuição significativa nas médias da faceta pró-sociabilidade, tanto no G1, quanto no G2, tal queda também impacta a classificação dos grupos. Em ambos os casos, ao final da participação no programa de capacitação, tal faceta se mostra muito abaixo da média da população normativa com a qual o grupo foi comparado.

Pró-sociabilidade diz respeito ao grau de engajamento em situações perigosas, concordância ou confronto de regras sociais e morais. Pessoas com baixo escore nessa faceta tendem a envolver-se mais em eventos que podem colocá-la ou outras pessoas em perigo (Nunes et al., 2019). Usualmente apresentam pouca preocupação em seguir regras, minimizando ou ignorando sua importância (Natividade et al., 2012).

A diminuição das médias nesta faceta pode estar associada ao início do recebimento de salário, situação que pode gerar a expectativa de aumento de seu padrão de consumo, associada a uma percepção de futuro mais positiva. É comum que esses adolescentes passem a usar seu salário de menores aprendizes para ter acesso à bens e serviços (bebidas alcoólicas, restaurantes, festas, roupas, dentre outros) que anteriormente não alcançavam. No entanto, tal situação também pode mostrar, para esses jovens que esse salário, dado seu valor, limita o consumo de bens que só podem ser adquiridos por pessoas com grande poder aquisitivo, de modo que essa percepção pode provocar reações inconscientes de revolta e até situações que envolvem o confronto de normas sociais e morais.

Um exemplo dessa situação envolve a aquisição de bens de alto valor por esses adolescentes e que representam “prestígio” social, ocorrendo de forma paralela à uma situação familiar de pobreza. É comum que eles não se sintam preocupados, por exemplo, em gastar todo seu salário na compra de um tênis “da moda”, enquanto sua família não

consegue pagar as contas básicas da casa. Ele não se sente responsável por isso e, muitas vezes, pode até se julgar injustiçado se cobrado a colaborar nessas despesas familiares.

2.4. Resultados das facetas de Realização para o G1 e G2

As facetas e definições do fator Realização se encontram descritos, de forma resumida, na Figura 5. Conforme pode ser visualizado, tal fator é composto por três facetas.

Facetas da Realização	Conceito
Competência	Diz respeito a busca ativa de objetivos e o sacrifício pessoal para obtenção dos resultados esperados.
Ponderação/ Prudência	Diz respeito a forma de expressar opiniões ou defender interesses, bem como avaliar as possíveis consequências de suas ações.
Empenho/ Comprometimento	Diz respeito ao nível exacerbado de exigência pessoal, qualidade e detalhes das tarefas realizadas.

Figura 5. Descrição Resumida das facetas do fator Realização Segundo o BFP. Fonte: Nunes et al. (2019).

As Tabelas 14 e 15 apresentam os resultados do G1 e G2, respectivamente. É possível perceber que não houve diferenças significativas nas médias das facetas do fator Socialização para o G1.

Tabela 14.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Realização Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Competência	5,19	0,75	4,87	1,02	1,48	0,14	0,39

Ponderação/Prudência	5,17	0,90	5,15	1,05	0,17	0,87	0,04
Empenho/Comprometimento	4,83	1,27	4,58	1,25	0,38	0,71	0,10

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Já, para o G2, nota-se diferenças significativas marcadas por uma diminuição nas médias das facetas de Competência e Ponderação/Prudência (com efeitos médios para ambas as facetas).

Tabela 15.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Realização Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	Efeito
Competência	5,54	0,51	5,03	0,85	2,48	0,01*	0,68
Ponderação/Prudência	5,47	1,05	4,79	1,31	2,47	0,01*	0,72
Empenho/Comprometimento	5,08	0,88	4,92	0,98	0,48	0,64	0,14

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Diante das diminuições significativas das médias do G2 (Tabela 15), foi verificado se também houve diminuição dos percentis, comparando-se a média do grupo com as tabelas normativas do manual. Os resultados são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16.

Conversão dos Escores Brutos G2, em Percentis, Segundo a BFP, nas Facetas Competência e Ponderação/Prudência

Pré			Pós		
EB	P	Classificação	EB	P	Classificação

Competência	5,54	60	Médio	5,03	40	Médio
Ponderação/ Prudência	5,47	70	Médio	4,79	45	Médio

Legenda: EB: Escore Bruto; P: Percentil; pré: pré-teste; pós: pós-teste.

Inobstante as médias tenham decaído significativamente nestas facetas, é possível se verificar que os resultados se mantiveram dentro do percentil que indica tendências medianas. O decréscimo significativo nas facetas do G2 pode ter relação com questões laborais.

No caso da Competência, segundo Nunes et al. (2019), baixos índices nesta faceta podem indicar pouca disposição para atingir os objetivos, fazendo com que a pessoa desista com facilidade quando surgem obstáculos ou dificuldades. Esta condição reflete os comentários expressados pelos participantes durante as dinâmicas de grupo e rodas de conversa.

Muitos participantes viam, em algumas atividades laborais, muitas dificuldades para realizá-las, bem como a falta de suporte de funcionários mais experientes em ajudá-los. Este ponto pode ser levado para a instituição de ensino não-formal como forma de, futuramente, agregar a preparação dos participantes, juntamente com a capacitação dos profissionais que irão trabalhar com eles no futuro, para que conheçam as principais dificuldades dos adolescentes.

Na faceta Ponderação/Prudência, baixos índices indicam, segundo Nunes et al. (2019) uma tendência de realizar atividades sem planejamento anterior. Esta tendência pode, por hipótese, estar relacionada à ausência de habilidades ou conhecimentos teóricos sobre planejamento (planejamento financeiro, familiar, vocacional, projetos de vida, dentre outros), aprendidos ou praticados no meio social ou na educação formal. Sabe-se que, na maior parte das escolas. Brasileiras esse tipo de conteúdo não se faz presente.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) prevê, aos sistemas e redes de ensino, a incorporação, em seus currículos, de conteúdos contemporâneos que afetam a vida das pessoas em seus respectivos territórios. Tais conteúdos podem ser incorporados de forma transversal e integradora. A questão do planejamento financeiro, por exemplo, foi objeto de estudo de Sousa, Lobão e Freitas (2022), indicando ser questão importante a ser estudada, notadamente em relação à falta de autocontrole financeiro na população em geral. Também pode estar relacionada à cultura imediatista na aquisição de bens do brasileiro. Fonseca (2021) identifica esta tendência no Brasil, notadamente relacionadas às camadas sociais mais pobres, que compromete a capacidade de tomada de decisão e planejamento do futuro.

Tais questões podem estar relacionadas ao recebimento dos primeiros salários em suas vidas e a necessidade de promover gastos em produtos e serviços, aos quais, até então, não lhe eram disponíveis, justamente pela ausência de recursos financeiros.

2.5. Resultados das facetas de Abertura para o G1 e G2

As facetas e respectivos conceitos do fator Abertura se encontram descritos, de forma resumida, na Figura 6. Elas se dividem em três.

Facetas da Abertura	Conceito
Abertura a ideias	Diz respeito a abertura a novos conceitos, de diferentes áreas (artística, musical, cultural, dentre outras), que geralmente requerem uso da imaginação e fantasia.
Liberalismo	O Liberalismo descreve tendências a abertura para novos valores morais e sociais.
Busca por novidades	Diz respeito a preferência a viver novos eventos ou ações, ou seja, o sujeito evita a rotina e tarefas repetitivas, ficando pouco motivados com estas.

Figura 6. Descrição Resumida das facetas do fator Abertura Segundo o BFP. Fonte: Nunes et al. (2019).

A análise dos resultados do G1 é apresentada na Tabela 17. Nenhuma das facetas apresentou mudança significativa entre os dois momentos de avaliação.

Tabela 17.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Abertura Segundo o BFP, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Abertura a ideias	4,18	0,89	4,05	0,98	0,70	0,49	0,18
Liberalismo	4,34	0,97	4,56	0,88	-0,74	0,46	-0,19
Busca por novidades	4,33	0,75	4,20	0,67	0,57	0,57	0,14

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

Os resultados do G2 são apresentados na Tabela 18. Novamente, nenhuma diferença significativa foi observada. No entanto, é interessante ressaltar que, quando avaliado o fator abertura, um aumento na média do grupo se faz presente, sendo, tal diferença, significativa.

Tabela 18.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nas facetas do fator Abertura Segundo o BFP, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		Efeito
	M	DP	M	DP	z	p	
Abertura a ideias	4,01	0,71	4,21	0,96	-1,13	0,26	-0,31
Liberalismo	4,18	0,69	4,44	0,74	-1,41	0,16	-0,42
Busca por novidades	4,22	0,85	4,47	1,07	-1,37	0,17	-0,39

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste;

De modo geral, um número reduzido de diferenças significativas foi encontrado em relação às facetas. No caso, a pró-sociabilidade, parte do fator socialização, ocorreu em ambos os grupos de modo que a pontuação média se mostrou menor após a finalização do programa de capacitação. Já a competência e ponderação/prudência somente no G2, assumindo valores menores no pós-teste. Esses resultados confirmam a hipótese inicial que considerava a possibilidade de mudanças nas facetas, que se mostram mais maleáveis. Possíveis hipóteses foram apresentadas ao longo do estudo, sendo que pesquisas futuras poderão investigá-las.

13. Estudo 3 – Avaliação das medidas de habilidades sociais dos participantes antes e após a participação da capacitação

Objetivo: verificar a influência do programa de capacitação nas habilidades sociais dos participantes do G1 e G2

Hipótese: existência de diferença nas medidas de habilidades sociais dos participantes antes e após a capacitação, esperando-se aumento da média ao final do programa.

Participantes

A amostra foi descrita no introito desta pesquisa, contudo, reitera-se de forma sintética sua descrição, para melhor entendimento:

Grupo 1: composto por educandos que se encontram no primeiro ano do curso técnico-profissionalizante oferecido pela instituição de ensino não-formal.

Grupo 2: composto por menores aprendizes

Instrumento

Inventário de Habilidades Sociais 2 (Del Prette & Del Prette, 2001)

O instrumento avalia as habilidades sociais em cinco fatores: Enfrentamento e auto-afirmação com risco (avalia a assertividade e controle da ansiedade nas relações interpessoais), auto-afirmação na expressão de sentimento positivo (avalia as habilidades de auto-estima, quando há um risco mínimo de uma reação desagradável), conversação e desenvoltura social (capacidade de lidar com situações interpessoais neutras, ou seja, sem risco de experiências desagradáveis), auto-exposição a desconhecidos e situações novas

(abordar desconhecidos, com risco de reação indesejável do outro) e autocontrole da agressividade (capacidade de reação à estímulos aversivos de terceiros).

O inventário é composto por 38 itens que devem ser respondidos, cada um, através de uma escala Likert de 5 pontos, podendo ser aplicado individual ou coletivamente, com duração média de 30 minutos. Possui estudos de consistência interna (Alfa de Cronbach = 0,75), estabilidade teste-reteste ($r=0,79$, $p=0,01$). Os fatores avaliados pelo instrumento são descritos, de forma resumida, a seguir.

Fatores das Habilidades Sociais	Conceito
Conversação assertiva	Autoafirmação em situação de enfrentamento de risco, com potencial reação indesejável do interlocutor, por exemplo.
Abordagem afetivo-sexual	Habilidade de expressão afetivo-sexual (iniciar e manter conversa com pessoas recém-conhecidas, declarar sentimento amoroso, por exemplo).
Expressão do sentimento positivo	Expressar e lidar com demandas de expressão e afeto diante de familiares e desconhecidos (mesmo sujeito à críticas), por exemplo.
Autocontrole/enfrentamento	Lidar com situações que demandam autocontrole e enfrentamento de risco (potencial reação indesejável do interlocutor; defender quem é criticado, por exemplo).
Desenvoltura social	Conjunto de habilidades que expressão desinibição social (com pessoas conhecidas ou não).

Figura 7. Descrição Resumida dos 5 Fatores de Habilidades Sociais segundo o IHS2. Fonte: Del Prette e Del Prette (2018).

Procedimentos

A aplicação do pré-teste ocorreu durante o 9º encontro com o G1, ao final das sessões destinadas a formação de vínculo e antes do início de qualquer atividade voltada

à estimulação e desenvolvimento dos construtos alvo, a saber, personalidade, habilidades sociais e inteligência. Já o pós-teste foi realizado durante o 20º encontro, ao final do programa de 46 horas.

Com o G2 o procedimento foi semelhante, tendo ocorrido a coleta de dados do pré-teste no 4º encontro e, o pós-teste no 10º encontro. É importante destacar que a diferença de sessão em que a coleta de dados foi conduzida decorre do fato de, no primeiro grupo, os encontros terem a duração de 2 horas e, no segundo grupo, 4 horas.

Dentre os participantes do G1 (n=20), 2 educandos não realizaram o pós-teste e, por tal motivo, seus resultados deixaram de compor a amostra. No G2, três educandos deixaram de realizar o pós-teste e, da mesma forma, tiveram seus dados excluídos da amostra estatística.

Análise de dados

Em primeiro lugar, foi realizado o teste de normalidade (Shapiro-Wilk) da amostra tanto no pré-teste quanto no pós-teste, para cada grupo. Os resultados indicaram a ausência de normalidade no pré-teste do G1 nos fatores Expressão de sentimento positivo (F3) e no pré-teste do G2 nos fatores de Abordagem afetivo-sexual (F2). No pós-teste do G1 também foram encontradas ausências de normalidade nos fatores Conversação afetiva (F1) e Autocontrole/Enfrentamento (F4) e no pós-teste do G2, no fator Abordagem afetivo-sexual (F2). Diante desse dado, as análises seguintes envolveram o uso de métodos não paramétricos.

Para efeitos de significância foi adotado $p \leq 0,05$ e para interpretação do tamanho do efeito, a recomendação de Espírito-Santo e Daniel (2015) foram seguidas: valores menores que 0,19 são considerados insignificantes, valores entre 0,20 e 0,49 são pequenos; os médios oscilam entre 0,50 e 0,79 e, por sua vez, os valores entre 0,80 e 1,29

são grandes e os acima de 1,30, muito grandes. Por fim, as médias obtidas pelos participantes no presente estudo foram comparadas com os dados normativos do instrumento.

Resultados

Inicialmente a estatística descritiva de cada grupo e em cada momento foi estimada. Ainda, foi realizado o teste de diferença de médias entre os pré-testes do G1 e do G2, tendo em vista que os programas de capacitação variaram, ainda que minimamente, um do outro. Através dessa análise buscou-se investigar a existência de diferenças prévias entre os grupos, as quais poderiam influenciar nos resultados obtidos.

Tabela 19.

Teste de Diferença de Médias, nos Cinco Fatores de Habilidades Sociais e Escore Geral, entre os pré-testes do G1 e G2

Fator	p	W	efeito
F1	0,46	421	0,13
F2	0,79	313	0,05
F3	0,79	313	0,05
F4	0,54	252	-0,11
F5	0,45	224	-0,15
EG	0,98	350	-0,00

* $p \leq 0,05$. Legenda: F1 = Conversação afetiva; F2 = Abordagem afetivo-sexual; F3 = Expressão de sentimento positivo; F4 = Autocontrole/enfrentamento; F5 = Desenvoltura Social; EG = Escore Geral.

Os resultados da Tabela 19 apontam para a inexistência de diferenças significativas entre o G1 e o G2 nas medidas de habilidades sociais antes da realização da capacitação. Desse modo, criou-se a hipótese de que os grupos possuíam traços semelhantes inicialmente e que, qualquer diferença notada após a participação no programa poderia ser decorrente dessa variável.

Em seguida, o teste de diferença de médias de Wilcoxon foi aplicado para comparar os resultados entre o momento 1 (pré-capacitação) e momento 2 (pós-capacitação), em cada um dos grupos. Os resultados do G1 podem ser visualizados na Tabela 20.

Tabela 20.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Fatores de Habilidades Sociais e Escore Geral, obtidas pelo G1 (n=20)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	efeito
F1	30.90	7.58	30.10	7.08	0.336	0.751	0.086
F2	5.35	3.84	5.85	2.64	-0.450	0.666	-0.124
F3	21.15	8.04	21.85	5.53	0.141	0.904	0.037
F4	10.85	5.19	12.30	3.81	-1.278	0.208	-0.353
F5	11.35	5.89	11.30	4.83	0.402	0.704	0.111
EG	69.50	19.88	71.40	15.33	-0,22	0,84	-0,058

Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste; F1 = Conversação afetiva; F2 = Abordagem afetivo-sexual; F3 = Expressão de sentimento positivo; F4 = Autocontrole/enfrentamento; F5 = Desenvoltura Social; EG = Escore Geral.

Os resultados demonstraram aumento na média do fator 2, 3, 4 e escore total entre o momento 1 e momento 2. A análise dessas diferenças, no entanto, indicou que elas não foram significativas. O tamanho do efeito foi considerado insignificante, com exceção do F4 de pequena magnitude.

O mesmo tipo de análise foi realizado para o grupo 2. Os resultados são apresentados na Tabela 21, a seguir. Nesse grupo, interessante, as médias se mostraram menores após a participação no programa de capacitação, com exceção do fator 5.

Tabela 21.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Fatores de Habilidades Sociais e Escore Geral, obtidas pelo G2 (n=18)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	efeito
F1	32.83	9.11	30.61	9.61	1.002	0.326	0.269
F2	5.77	2.26	5.05	2.60	0.923	0.365	0.255
F3	20.33	6.37	19.61	7.30	0.142	0.909	0.042
F4	9.50	4.82	8.72	5.01	0.497	0.633	0.137
F5	12.88	4.61	13.77	4.30	-1.675	0.097	-0.492
EG	69.38	17.30	66.05	18.78	0,501	0,631	0,135

Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste; F1 = Conversação afetiva; F2 = Abordagem afetivo-sexual; F3 = Expressão de sentimento positivo; F4 = Autocontrole/enfrentamento; F5 = Desenvoltura Social; EG = Escore Geral.

A análise da diferença de médias, no entanto, indicou que tais mudanças não se mostraram significativas. O tamanho do efeito variou entre insignificante (F3 e F4) e pequenos (F1, F2 e F5).

Por fim, ao compararmos os resultados do pós-teste do G1 e G2 com os dados normativos do IHS2 (Del Prette & Del Prette, 2018, p. 70) verificamos que as médias dos escores gerais da amostra deste estudo, na maioria dos fatores, encontra-se próxima daquelas apontada nos estudos normativos do referido teste psicológico. Devido ao fato de as tabelas serem classificadas por sexo, a amostra foi dividida da mesma forma nas análises a seguir.

Tabela 22.

Comparação das Médias das Participantes do Sexo Feminino, no pós-Teste do G1 e G2 com os Dados Normativos da Amostra do IHS2.

Medida	G1 (n=7)		G2 (n=6)		Normas IHS2	
	Pós		Pós			
	M	DP	M	DP	M	DP
F1	34,41	2,43	33,33	7,91	35,80	8,38
F2	4,87	3,81	5,66	3,26	4,75	2,85
F3	23,14	3,53	23,50	5,16	25,87	4,84
F4	12,42	3,04	12,00	5,06	12,01	3,83
F5	11,85	4,14	16,16	4,49	14,71	4,76
EG	76,71	8,51	76,83	16,58	80,39	14,64

Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste; TNF IHS=Dados da tabela normativa do IHS2 referente ao sexo feminino; F1=Conversa o afetiva; F2=Abordagem afetivo-sexual; F3=Express o de sentimento positivo; F4=Autocontrole/enfrentamento; F5=Desenvoltura Social; EG=Escore Geral.

  possível se verificar que as participantes do sexo feminino do G1 obtiveram média no pós-teste do fator Autocontrole/Enfrentamento acima daquela constante na tabela normativa do IHS2 (Del Prette & Del Prette, 2018). As participantes do G2 também obtiveram médias superiores nos fatores Abordagem afetivo-sexual e Desenvoltura Social em rela o às médias das tabelas normativas do manual.

Tais resultados apontam para o fato de que as participantes desta amostra mostraram, no pós-teste, médias superiores às médias indicadas na tabela normativa do instrumento. Mesmo por se tratar de um grupo de adolescentes em situa o de risco econ mico, social e afetivo, ainda assim, as participantes do sexo feminino apresentam habilidades sociais dentro da média esperada, quando comparadas com outras mulheres.

As médias dos demais fatores, apesar de mais baixas que aquelas constantes nas tabelas normativas, ainda se encontram dentro da normalidade, vez que não excedem os desvios-padrão de cada fator.

Tabela 23.

Comparação das médias dos Participantes do Sexo Masculino, no pós-Teste do G1 e G2 com os Dados Normativos da Amostra do IHS2.

Medida	G1 (n=13)		G2 (n=12)		Normas IHS2	
	Pós		Pós			
	M	DP	M	DP	M	DP
F1	27,61	7,57	29,25	10,41	36,44	8,47
F2	6,38	2,25	4,75	2,30	6,54	2,73
F3	21,15	6,38	17,66	7,60	25,61	4,83
F4	12,23	4,28	7,08	4,29	12,66	3,80
F5	11,00	5,30	12,58	3,84	15,54	4,12
EG	68,53	17,62	60,66	18,03	83,19	14,32

Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste; TNM IHS2: Dados da tabela normativa do IHS2 referente ao sexo masculino; F1=Conversação afetiva; F2=Abordagem afetivo-sexual; F3=Expressão de sentimento positivo; F4=Autocontrole/enfrentamento; F5=Desenvoltura Social; EG=Escore Geral.

No caso dos participantes do sexo masculino, não foram observadas médias maiores que aquelas descritas nas tabelas normativas do IHS2 em nenhum dos fatores, nem pelo G1 quanto pelo G2. Contudo, da mesma forma que os resultados das participantes do sexo feminino, as médias do grupo ainda permaneceram próximos às médias apresentadas no manual do IHS, sem exceder os desvios-padrão de cada fator.

Discussão

A hipótese inicial não se confirma, tendo em vista que não houve aumentos significativo nas médias dos fatores de habilidades sociais. Um aspecto que pode ajudar a compreender o resultado encontrado diz respeito ao território onde as dinâmicas foram conduzidas. Castro e Bicalho (2013) em pesquisa-intervenção realizada na favela da Maré, no Rio de Janeiro, indicam que a subjetividade, principalmente do adolescente, se constitui daquilo que ocorre no local onde ele mora e mantém seus relacionamentos sociais.

Embora as dinâmicas tenham sido construídas, pensando na possibilidade de reproduzir situações cotidianas, estas dizem respeito ao mundo laboral, bem como são realizadas em um ambiente diferente daquele onde os participantes estão acostumados a frequentar. Na concepção de Sousa et al. (2020), o território não se limita ao espaço geográfico onde estão as pessoas, mas sobretudo tudo o que nele existe, revelando a reciprocidade e a interdependência entre o indivíduo e o ambiente (valores, experiências, afetos e cultura).

Miranda (2013) indica que as políticas públicas nacionais mais recentes buscam associar os territórios a identidades e estratégias produtivas específicas. Assim, o participante da pesquisa certamente não se portará, no local da intervenção (onde se situa a instituição de ensino não-formal e a empresa onde trabalham os menores aprendizes) da mesma forma que o faz no território onde costuma frequentar.

O ambiente “artificial” onde foram realizadas as dinâmicas pode ter inibido o aprendizado (ou pelo menos a demonstração do que foi aprendido) de novas habilidades sociais, justamente por não dar a segurança necessária aos participantes, de poder se expressar da forma pela qual o fez durante toda sua vida. Após o término das capacitações o pesquisador pode presenciar o desligamento de dois participantes do curso profissionalizante, pelo fato de terem apresentados comportamentos não condizentes com aquele ambiente de trabalho. Necessário esclarecer que os referidos comportamentos não são ilegais, mas não se coadunam com a cultura organizacional de grandes empresas.

Leão et al. (2015), ao interpretarem, frente à realidade de sua pesquisa, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, citam que a integração entre pessoa e ambiente necessita de constância e tempo, bem como a presença de elementos favoráveis para o desenvolvimento da socialização do indivíduo, o qual buscará os modelos familiares para se adequar às novas experiências sociais. Diga-se de passagem, que o mundo corporativo

não mantém as relações amistosas e afetivas que comumente são encontradas no seio familiar e, assim, este sim pode ser um motivo da hipótese de pesquisa não se confirmar.

Gadagnoto et al. (2022) enfatizam que a pandemia da COVID-19 foi outro fator que fragilizou a capacidade emocional dos adolescentes na construção de relacionamentos pessoais, sobretudo em decorrência do distanciamento social. O retorno das atividades de capacitação coincidiu com o retorno presencial das escolas e instituições de ensino não formal, possibilitando que os adolescentes encontrassem espaços de socialização para reconstruir estas relações.

Por fim, mas não menos importante, os fatores de risco presentes no cotidiano dos participantes da pesquisa podem contribuir para a inibição do aprendizado de novas habilidades sociais. Os participantes da pesquisa foram inseridos em um novo ambiente social (relatado por muitos deles como intangível de ser alcançado tempos atrás), onde vigoram outros comportamentos, linguajares, roupas, pessoas de diferentes níveis sociais.

O pesquisador notou que muitos dos adolescentes evitaram contar questões pessoais (onde moram, onde seus pais trabalham, quem são seus familiares, por exemplo) e isso pode estar associado à desconfiança de que não serão aceitos naquele ambiente social, caso se mostrem diferentes. Miliauskas e Faus (2020) indicam que a pandemia do COVID-19 potencializou as causas de insegurança emocional, a qual já é fator preponderante na adolescência.

Outro aspecto a ser destacado envolve a possibilidade de que a presença de, em ambos os grupos, dois participantes com laudo de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. O DSM-V (2013) classifica este tipo de transtorno como ligado a determinadas condições do neurodesenvolvimento e podem acarretar prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional; características que se identificam com o público desta pesquisa.

Contudo, os participantes que possuem laudo de transtornos psicológicos, não demonstraram, ao menos de forma visível, ao pesquisador, nenhuma dificuldade grave, que impedisse a participação ou o entendimento das atividades propostas. Ademais, o número de participantes com laudo não se mostra significativo se comparado ao total de participantes (38, somando os participantes de G1 e G2), para justificar a questão dos déficits em Habilidades Sociais.

Dados os resultados obtidos, novas capacitações em habilidades sociais devem levar em consideração a possibilidade de realização de dinâmicas e atividades nos territórios onde residem e frequentam os participantes, caso seja possível. Isso pode facilitar o aprendizado e a adaptação do adolescente no ambiente de trabalho.

14. Estudo 4 – Avaliação das medidas de inteligência dos participantes antes e após a participação da capacitação

Objetivo: verificar a influência do programa de capacitação no nível de inteligência dos participantes do G1 e G2

Participantes

A amostra foi descrita no introito desta pesquisa, contudo, reitera-se de forma sintética sua descrição, para melhor entendimento:

Grupo 1: composto por educandos que se encontram no primeiro ano do curso técnico-profissionalizante oferecido pela instituição de ensino não-formal (n=19)

Grupo 2: composto por menores aprendizes (n=17)

Instrumento

Bateria de Provas de Raciocínio - BPR-5 (Almeida & Primi, 2000)

O instrumento avalia o funcionamento cognitivo geral e das habilidades do indivíduo em cinco áreas específicas: Raciocínio Abstrato, Verbal, Espacial, Numérico e Mecânico, definidas a seguir:

Tipo de raciocínio	Capacidade avaliada
Verbal	Extensão do vocabulário; Estabelecimento de relações abstratas entre conceitos verbais.
Abstrato	Estabelecer relações abstratas entre situações novas, com pouco conhecimento específico anterior.
Mecânico	Conhecimento prático de mecânica e física, adquiridos principalmente em situações cotidianas; Integração de textos e figuras em uma situação-problema.
Espacial	Capacidade de visualização (representação e capacidade mental de visualização e transformação)
Numérico	Raciocínio indutivo e dedutivo com símbolos numéricos na resolução de problemas quantitativos; Conhecimento de operações aritméticas basilares

Figura 8. Descrição Resumida dos 5 Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5. Fonte: Almeida e Primi (2000).

Para avaliar cada uma dessas áreas, existe um subtteste. A descrição das atividades a serem avaliadas em cada um é sumarizada a seguir:

- Prova de Raciocínio Verbal (RV) é composta por 25 questões, envolvendo analogias entre palavras. Visa avaliar a “extensão do vocabulário” e a “capacidade de estabelecer relações abstratas entre conceitos verbais” (Almeida & Primi, 2000, p. 52). Em cada questão é dado um primeiro par de palavras para que se possa estabelecer a relação analógica entre elas. Na sequência, é apresentada uma terceira palavra, para que a quarta possa ser descoberta e aplicada dentre cinco alternativas. O tempo de duração desta prova é de 10 minutos.
- Prova de Raciocínio Abstrato (RA): é composta por 25 questões de conteúdo abstrato, envolvendo analogia com figuras geométricas. Visa avaliar a

“capacidade de estabelecer relações abstratas entre situações novas para as quais se possui pouco conhecimento previamente aprendido” (Almeida & Primi, 2000, p. 52). Em cada questão é necessário se descobrir a relação entre dois termos e aplicá-la ao terceiro, para então se identificar a quarta figura entre 5 cinco alternativas de resposta. O tempo para a realização desta prova é de 12 minutos.

- Prova de Raciocínio Espacial (RE): é composta por 20 questões, nas quais existem uma série de cubos tridimensionais em movimento de rotação. Pretende avaliar a “capacidade de visualização, isto é, de formar representações mentais visuais e manipulá-las transformando-as em novas representações”. (Almeida & Primi, 2000 p. 52). A movimentação dos cubos pode se dar de diferentes maneiras: sempre para uma direção (sempre para a esquerda, por exemplo) ou alternadamente (para cima e depois para baixo, por exemplo). O participante deverá, com a sequência que lhe foi apresentada, descobrir qual será o próximo movimento do cubo e assinalar a resposta que achar correta. A prova deve ser respondida em 18 minutos.
- Prova de Raciocínio Numérico (RN) é composta por 20 questões, contendo sequências de números lineares ou alternados, sendo que o participante deve descobrir os dois últimos números que completam a série. Avalia a “capacidade de raciocinar indutiva e dedutivamente com símbolos numéricos em problemas quantitativos”, bem como o “conhecimento de operações aritméticas básicas” (Almeida & Primi, 2000, p. 52). O tempo de execução desta prova é de 18 minutos.
- Prova de Raciocínio Mecânico (RM) é composta por 25 questões, contendo “gravuras que retratam um problema e opções de resposta. As questões são compostas por problemas práticos que envolvem conteúdos físico-mecânicos”

(Almeida & Primi, 2000 p. 10). Avaliam “a capacidade de integrar as informações em textos com a figura descritiva da situação-problema” (Almeida & Primi, 2000 p. 52). O tempo de execução desta prova é de 15 minutos.

No estudo, a forma “B” foi utilizada, dado o fato de que tal versão é voltada para pessoas com ensino médio e superior. O instrumento apresenta uma série de estudos de investigação de suas qualidades psicométricas, como precisão (variando entre 0,62 e 0,84), correlações positivas e significativas com notas escolares e estrutura fatorial unidimensional, representativa de um fator geral de inteligência (Primi & Almeida, 2000). Uma série de outras evidências podem ser encontradas na literatura científica (Almeida et al., 2011; Primi et al., 2018).

Procedimentos

A aplicação do pré-teste ocorreu durante o 7º e 8º encontro com o G1, ao final das sessões destinadas à formação de vínculo e antes do início de qualquer atividade voltada à estimulação e desenvolvimento dos construtos alvo, a saber, personalidade, habilidades sociais e inteligência. Já o pós-teste foi realizado durante o 19º encontro, ao final do programa de 46 horas.

Com o G2 o procedimento foi semelhante, tendo ocorrido a coleta de dados do pré-teste no 3º encontro e, o pós-teste no 9º encontro. É importante destacar que a diferença de sessão em que a coleta de dados foi conduzida decorre do fato de, no primeiro grupo, os encontros tiveram a duração de duas horas e, no segundo grupo, quatro horas.

Dentre os participantes do G1 (n=19), 1 educando não realizou o pré-teste das provas de Raciocínio Espacial e Numérico (que ocorreu no 8º encontro) e 2 educandos não realizaram o pós-teste e, por tais motivos, seus resultados deixaram de compor a

amostra. No G2 (n=17), três educandos deixaram de realizar o pós-teste e, da mesma forma, tiveram seus dados excluídos da amostra estatística.

Análise de dados

Em primeiro lugar, foi realizado o teste de normalidade (Shapiro-Wilk) da amostra tanto no pré-teste quanto no pós-teste, para cada grupo. Os resultados indicaram a ausência de normalidade no pós-teste do G2 no Raciocínio Abstrato. Diante desse dado, as análises seguintes envolveram o uso de métodos não paramétricos.

Para efeitos de significância foi adotado $p \leq 0,05$ e para interpretação do tamanho do efeito, a recomendação de Espírito-Santo e Daniel (2015) foram seguidas: valores menores que 0,19 são considerados insignificantes, valores entre 0,20 e 0,49 são pequenos; os médios oscilam entre 0,50 e 0,79 e, por sua vez, os valores entre 0,80 e 1,29 são grandes e os acima de 1,30, muito grandes.

Resultados para os Escores Gerais dos tipos de Raciocínio

Inicialmente a estatística descritiva de cada grupo e em cada momento foi estimada. Em seguida, o teste de diferença de médias de Wilcoxon foi aplicado para comparar os resultados entre o momento 1 (pré-capacitação) e momento 2 (pós-capacitação), em cada um dos grupos. Os resultados do G1 podem ser visualizados na Tabela 24. Através dessa análise buscou-se investigar a existência de diferenças prévias entre os grupos, as quais poderiam influenciar nos resultados obtidos.

Tabela 24.

Teste de Diferença de Médias, nos 5 Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5 e no Escore Geral, entre os pré-testes do G1 e G2

Medida	W	p	Tamanho do efeito
RV	173	0,71	0,07
RA	145	0,62	-0,09
RM	155	0,86	-0,03
RE	151	0,76	-0,06
RN	148	0,67	-0,08
EG	159	0,94	-0,01

* $p \leq 0,05$. Legenda: RV: Raciocínio Verbal; RA: Raciocínio Abstrato; RM: Raciocínio Mecânico; RE: Raciocínio Espacial; RN: Raciocínio Numérico; EG=Escore Geral.

Os resultados da Tabela 24 demonstram a inexistência de diferenças significativas entre o G1 e o G2 nas medidas de inteligência antes da realização da capacitação. Desse modo, criou-se a hipótese de que os grupos possuíam traços semelhantes inicialmente e que, qualquer diferença notada após a participação no programa poderia ser decorrente dessa variável.

Em seguida, o teste de diferença de médias de Wilcoxon foi aplicado para comparar os resultados entre o momento 1 (pré-capacitação) e momento 2 (pós-capacitação), em cada um dos grupos. Os resultados do G1 podem ser visualizados na Tabela 25.

Tabela 25.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5 e no Escore Geral, obtidas pelo G1 (n=19)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	efeito
RV	9,63	4,48	13,10	4,21	-3,20	0,001*	-0,91
RA	12,52	3,11	14,47	3,89	-2,61	0,009*	-0,87
RM	8,52	4,32	10,52	5,64	-2,56	0,011*	-0,90
RE	8,84	3,43	10,47	4,90	-2,17	0,030*	-0,83

RN	6,89	3,54	7,94	4,07	-2,04	0,040*	-0,85
EG	46,42	14,46	56,52	20,12	-3,52	<0,001*	-0,97

* $p \leq 0,05$. Legenda: RV: Raciocínio Verbal; RA: Raciocínio Abstrato; RM: Raciocínio Mecânico; RE: Raciocínio Espacial; RN: Raciocínio Numérico; EG=Escore Geral; M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste.

Os resultados da Tabela 25 demonstram diferença significativa em todas as medidas de raciocínio no G1, inclusive na pontuação total, todos com tamanhos de efeito considerados grandes. As médias se mostraram mais altas em todas as medidas após a finalização do programa de capacitação.

O mesmo tipo de análise foi realizado para o grupo 2. Os resultados da estatística descritiva e do teste de diferença de médias são apresentados na Tabela 26, a seguir.

Tabela 26.

Estatística Descritiva pré e pós Capacitação, nos Cinco Tipos de Raciocínio avaliados pela BPR-5 e no Escore Geral, obtidas pelo G2 (n=17)

Medida	Pré		Pós		Wilcoxon		
	M	DP	M	DP	z	p	efeito
RV	9,17	5,00	12,00	4,48	-3,38	<0,001*	-0,96
RA	13,05	4,36	14,70	4,35	-1,67	0,098	-0,49
RM	8,41	3,95	9,94	4,32	-1,56	0,123	-0,45
RE	9,11	5,39	10,88	5,19	-2,60	0,009*	-0,79
RN	8,11	5,18	10,00	6,09	-1,93	0,055	-0,56
EG	47,88	20,36	57,52	20,43	-3,62	<0,001*	-1,00

* $p \leq 0,05$; Legenda: M: Média; DP: Desvio Padrão; Pré: Pré-teste; Pós: Pós-teste; Legenda: RV: Raciocínio Verbal; RA: Raciocínio Abstrato; RM: Raciocínio Mecânico; RE: Raciocínio Espacial; RN: Raciocínio Numérico; EG=Escore Geral.

No G2 também pode-se perceber um aumento significativo de médias para os raciocínios Verbal, Espacial, Numérico e no Escores Geral. Para o raciocínio Verbal e Escore geral o tamanho do efeito foi considerado grande. Para o raciocínio Espacial e Numérico, o tamanho do efeito foi considerado médio.

Análise dos resultados dos grupos comparando-se com as tabelas normativas do manual

Um segundo tipo de análise envolveu a comparação dos percentis e respectivas classificações (abaixo da média, média e acima da média), dos integrantes dos grupos antes e após a participação no programa. A comparação foi feita entre o resultado obtido no pré-teste e no pós-teste, para cada grupo, considerando-se as tabelas normativas da BRP-5.

Cada participante teve seu resultado estimado, considerando-se a sua série escolar, tal como indica o manual. A análise das diferenças qualitativas foi feita comparando-se a faixa de classificação de cada participante (abaixo da média, média, acima da média). Em seguida, os resultados foram agrupados em três possibilidades: diminuição (nos casos em que houve mudança na classificação do resultado, sendo menor no pós-teste), estabilidade (quando ambos os resultados correspondiam à mesma faixa de classificação) e aumento (quando a classificação do pós-teste era maior do que no pré-teste). Os resultados são apresentados na Tabela a seguir.

Tabela 27.

Análise da Classificação dos Resultados dos Participantes do G1 e G2 nos Cinco Subtestes e no Escore Geral da BPR-5.

Medida	Percentil	G1		G2	
		F	%	F	%

RV	Diminuição	-	-	-	-
	Estabilidade	13	68,4	14	82,3
	Aumento	6	31,6	3	17,7
RA	Diminuição	-	-	1	5,9
	Estabilidade	14	73,7	10	58,8
	Aumento	5	26,3	6	35,3
RM	Diminuição	1	5,3	2	11,7
	Estabilidade	11	57,9	12	70,6
	Aumento	7	36,8	3	17,7
RE	Diminuição	2	10,5	-	-
	Estabilidade	14	73,7	15	88,2
	Aumento	3	15,8	2	11,8
RN	Diminuição	-	-	-	-
	Estabilidade	17	89,5	14	82,3
	Aumento	2	10,5	3	17,7
EG	Diminuição	-	-	-	-
	Estabilidade	13	68,4	14	82,3
	Aumento	6	31,6	3	17,7

Legenda: F: frequência; %: porcentagem; RV: Raciocínio Verbal; RA: Raciocínio Abstrato; RM: Raciocínio Mecânico; RE: Raciocínio Espacial; RN: Raciocínio Numérico; EG=Escore Geral.

A Tabela 27 mostra que, de modo geral, na maior parte dos sujeitos, o nível de inteligência total e nas medidas de raciocínio específicas apresentou estabilidade entre a medida pré e pós capacitação, em ambos os grupos. No entanto, é importante destacar que, em diversos casos, mudanças foram notadas em relação à classificação, de percentil “abaixo da média” (percentil igual ou menor do que 15) para “média” (percentil entre 16

e 84) ou da classificação da “média” para “acima da média” (percentil igual ou acima de 85), tendo, tal situação, acontecido em todos os tipos de raciocínio.

Também houve diminuição de classificação de um participante do G2 para a medida de raciocínio abstrato, de três participantes (sendo um do G1 e dois do G2) para a medida de raciocínio mecânico e de dois participantes do G1 para a medida de raciocínio espacial. Nenhuma redução foi notada em RN e nem no escore geral.

As medidas que apresentaram maiores aumentos foram o raciocínio mecânico para o G1 (36,8% dos participantes melhoraram a classificação de seus percentis) e raciocínio abstrato para o G2 (35,3% dos participantes melhoraram a classificação de seus percentis). Importante ressaltar que alguns participantes tiveram modificações em seus percentis, mas estas não foram suficientes para alterar suas respectivas faixas de classificação.

Discussão

O aumento significativo de médias tanto do G1 (todas as medidas) quanto para o G2 (em três tipos de raciocínio e no escore geral), apresentada por parte dos participantes, pode ser pensada como resultado da participação no programa de capacitação. Ao olharmos a classificação dos resultados, comparando-se com a média da amostra normativa do instrumento tomado como medida de inteligência, viu-se que 29 participantes do G1 e 20 do G2 apresentaram melhora em algum dos tipos de raciocínio.

É importante esclarecer que essa hipótese foi elaborada considerando-se que não foram constatadas diferenças prévias (antes da capacitação) entre os dois grupos, fazendo-se notar um aumento, de forma mais frequente no G1. Entretanto, convém ressaltar que o tipo de análise realizada não permite estimar relações de causa e efeito, de modo que se recomenda cuidado na interpretação e generalização dos resultados apresentados.

A discussão de cada medida de raciocínio será tratada de forma individual, contudo, alguns elementos comuns podem ter contribuído para os resultados positivos obtidos no estudo. Dentre eles, o uso de um instrumento construído para a realidade brasileira, a adequação e cuidado na seleção das atividades de capacitação (construídas a partir das necessidades socioculturais, afetivas e econômicas dos participantes) e a experiência anterior do pesquisador com programas de capacitação relacionados à inteligência.

Em relação ao instrumento, Jesus Junior et al. (2020) indicam que a maioria dos conhecimentos sobre a inteligência advém de resultados de testes de habilidades cognitivas (principalmente daqueles instrumentos mais utilizados), notadamente porque se valem de questões relacionadas a fatos da vida cotidiana atual. Nesse contexto a escolha da bateria é de significativa importância para que os resultados se adequem à população que se quer estudar, de modo a evitar problemas decorrentes do uso de instrumentos estrangeiros, os quais, se não adequadamente adaptados e estudados, podem notadamente gerar interpretações equivocadas dos resultados (Mansur et al., 2006). Nesse sentido, a escolha do BPR-5 foi feita por se adequar à situação sociocultural dos participantes, pois possui linguagem simples e contém exemplos que são facilmente inteligíveis para a população pesquisada (educandos entre 16 e 20 anos de idade).

Em relação às atividades do programa de capacitação voltados à estimulação da inteligência, elas foram pensadas para se adequar às necessidades dos participantes, como fazem, por exemplo, os programas ofertados pelo CASEL (2003, 2012, 2015, 2017) ou *Perry Preschool* (Schweinhart, 2004). Nesse sentido, a experiência anterior do pesquisador, bem como sua proximidade e conhecimento da realidade cultural, social e econômica com os participantes, pode ter influenciado, de forma positiva, os resultados.

Isso decorre do fato do pesquisador atuar junto a esse grupo, como voluntário há vários anos, nesse programa de menor aprendiz e na instituição que sediou o programa.

Em pesquisa anterior, Oliveira (2018) ofereceu um programa de enriquecimento do potencial criativo para dois grupos, composto por 42 e 66 horas, no qual pode perceber que não houve aumento da criatividade, mas reflexamente, aumentos significativos em áreas da Inteligência como o Raciocínio Numérico e o Abstrato. Dessa forma, o aumento das médias de inteligência, apresentados no presente estudo, pode ter relação não só com a aquisição de novos conteúdos e incentivo a novas formas de raciocínio e resolução de problemas, mas, também, a outros construtos como por exemplo, mas não somente, as habilidades sociais, a resiliência, a personalidade e emoções, os quais também foram trabalhados ao longo do programa.

Aumento significativo das médias no Escore Geral

Diferenças significativas foram encontradas na avaliação dos escores gerais dos grupos (G1 e G2), ambos com efeitos grandes e positivos. Segundo Almeida e Primi (2000, p. 51) o escore geral “fornece uma estimativa da capacidade geral de raciocínio analítico para resolver problemas relativamente novos nos quais a solução depende minimamente de estratégias automáticas anteriormente aprendidas”. A comparação entre as médias dos grupos na pré e pós capacitação indicou ganhos significativos em ambos os grupos. A classificação obtida pelos participantes nessa medida indicou que 31,6% dos participantes no G1 e 17,7% no G2 aumentaram seu nível cognitivo após a finalização do programa.

Esta habilidade de resolução de problemas novos é vivenciada pelos participantes durante a educação não formal que recebem nessa instituição. Dentre eles, os participantes do G1 se deparam com novas vivências sociais no curso profissionalizante:

além de se dedicarem ao estudo de temáticas não vistas na educação formal, necessitam criar vínculos entre os colegas e desenvolver habilidades de comunicação, por exemplo.

O participante do G1 adentra em um novo círculo social e demanda entender outros tipos de vivência e culturas, de colegas cujas origens são diferentes das suas. Como exemplo, pode-se citar participantes que advêm de comunidades religiosas (e outros possuem criação mais liberal), bairros conhecidos pela prática frequente de delitos (roubos de veículos ou tráfico de drogas), dentre outras muitas diferenças entre os participantes.

Os participantes do G2, por sua vez, já se conhecem, por terem estudado anteriormente juntos no primeiro ano de formação. Para estes, os desafios novos são outros: relacionar-se com profissionais experientes no campo de trabalho, aprender e respeitar hierarquias muito rígidas, manter postura profissional diária (não se atrasar na chegada do trabalho, evitar brincadeiras, cumprir prazos, dentre outros). Os novos desafios profissionais também requerem a aquisição de uma nova capacidade analítica de resolução de problemas.

Marques (2020), em estudo realizado com adolescentes que ingressam no mercado de trabalho podem vivenciar maior vulnerabilidade frente ao mundo laboral. Atento a esse fato, é importante ressaltar a presença de uma preocupação para a formação integral do adolescente por parte da instituição de ensino não-formal, nos mesmos moldes previstos pela legislação pátria (Lei n. 9.394, 1996). Contudo, o mercado de trabalho (notadamente, na área da mecânica automotiva veicular), demanda profissionais com conhecimentos cada vez mais específicos, fato que pode sujeitar o participante à estagnação na busca de novos conhecimentos.

Assim sendo, ao iniciar sua carreira na condição de menor aprendiz, o participante do G2 pode deixar de exercitar práticas sociais (habilidades sociais, criatividade, por

exemplo, mas não somente) em detrimento da necessidade de aprofundamento nos conhecimentos mecânicos voltados à sua empregabilidade e ao mercado competitivo. Além disso, é comum que muitos deles encerrem seu processo de escolarização após a conclusão do curso, deixando de frequentar cursos formais.

Aumento significativo das médias no raciocínio verbal

O raciocínio verbal, segundo Almeida e Primi (2000, p. 90), “avalia a capacidade de estabelecer relações abstratas entre conceitos verbais”, medindo, também, no instrumento utilizado, a extensão do vocabulário. A comparação entre as médias dos grupos na pré e pós capacitação indicou ganhos significativos em ambos os grupos. A classificação obtida pelos participantes nessa medida indicou que 31,6% dos participantes no G1 e 17,7% no G2 aumentaram seu nível nessa habilidade.

O aumento nesse tipo de raciocínio pode estar relacionado ao conteúdo das intervenções e dinâmicas pensadas para a capacitação. Nota-se que foi demandado que os participantes realizassem atividades que exigiam escrita (encontro 11 do G1 e 7 do G2, por exemplo), leitura (encontro 1 do G1 e 1 do G2, por exemplo) e fala (encontro 6 do G1 e 14 do G2, por exemplo). A necessidade de se expressar de formas diferentes pode ter influenciado tanto para a aquisição de vocabulário (escutando outros colegas se expressarem ou até mesmo realizando pesquisas na rede mundial de computadores), quanto para dar exemplos para que pudesse se fazer entender.

Outra estratégia utilizada nos encontros (encontro 8 do G1 e 12 do G2, por exemplo) envolveu o debate de ideias entre os participantes, durante o qual foi oportunizado um espaço para que todos pudessem colocar seus argumentos (contrários entre si), na tentativa de estabelecer uma forma de entendimento do ponto de vista do outro. Desse modo, buscou-se incentivar a expressão verbal, a qual dependia do repertório

peçoal de cada um. Miranda e Príncipe (2017) esclarecem que a prática de debates orais proporciona que o aluno coloque seus conhecimentos teóricos adquiridos em ambientes de instrução (educação formal, por exemplo) em ação. Isso lhes proporciona experiências novas, bem como a aquisição de habilidades exigidas num ambiente social mais amplo (habilidades sociais). Tendo em vista que os aumentos foram significativos para ambos os grupos, não é possível distinguir se houve influência da entrada no mundo laboral (no caso do G2) no raciocínio verbal dos participantes.

Aumento significativo das médias no raciocínio abstrato

A capacidade de estabelecer relações abstratas em novas situações, com pouco conhecimento específico anterior, define o raciocínio abstrato segundo Almeida e Primi (2000). A comparação entre as médias dos grupos na pré e pós capacitação indicou ganhos significativos no G2. A classificação obtida pelos participantes nessa medida indicou que 26,3% dos participantes no G1 e 35,3% no G2 aumentaram seu nível nessa habilidade.

A diferença entre os resultados do G1 e G2 podem ser explicadas pelas condições diferentes que se encontram em sua formação profissional. O G1 está em um curso profissionalizante, com expectativas para entrar no mercado de trabalho, enquanto os participantes do G2 já se encontram imersos no mundo laboral, na condição de menores aprendizes. Nesse sentido, as experiências vivenciadas e as demandas se mostram bem diferentes entre os grupos.

Os participantes do G1 pouco se conheciam no início da capacitação, bem como não conheciam a instituição de ensino não formal (seu funcionamento, voluntários, funcionários). Assim, pessoas de lugares e culturas diferentes, foram inseridas no mesmo local e expostas a situações novas (atividades, dinâmicas, rodas de conversa) que não

tinham conhecimento anterior. Considerando-se que a abstração também está ligada aos processos de controle da atenção ou atenção seletiva (Primi, 2002), é importante considerar que o G1, ao ingressar no ambiente da educação não-formal e participar do programa de capacitação, os participantes necessitariam estar atentos à diferentes instruções como meio de se destacar dentre os demais (visando uma futura contratação) ou atingir seus objetivos (obter aprendizados específicos como, por exemplo, a mecânica veicular automotiva), fato que também justificaria o aumento das médias.

De outra forma, os participantes do G2, já se encontravam inseridos na instituição de ensino não formal, conheciam as pessoas (voluntários, coordenadora pedagógica) e, talvez, não tivessem a necessidade de se esforçara para estabelecer tais relações.

No entanto, outros fatores não considerados na pesquisa podem ter, conjuntamente com a capacitação direcionada, contribuído para o aumento do raciocínio abstrato do G1, visto que, antes da participação no programa, os grupos não apresentavam diferenças significativas entre si. Outras hipóteses podem ser exploradas em estudos futuros, tais como o formato do programa, tipo de atividade oferecido, perfil dos participantes (cultural, social e econômico), dentre outras.

Aumento significativo das médias no raciocínio mecânico

O raciocínio mecânico engloba o conhecimento prático de mecânica e física, adquiridos, principalmente, em situações cotidianas (Almeida & Primi, 2000). A comparação entre as médias dos grupos na pré e pós capacitação indicou ganhos significativos no G1. A classificação obtida pelos participantes nessa medida indicou que 36,8% dos participantes no G1 e 17,7% no G2 aumentaram seu nível nessa habilidade.

Interessantemente, é importante ressaltar que o aumento de médias no RM era esperado para ambos os grupos, não só decorrente da participação no programa de

capacitação aqui avaliado, mas, também, pela progressão no curso de formação profissional em mecânica. Um fator que pode justificar o aumento significativo de médias no G1 (e não no G2) é o maior interesse pelos participantes ingressantes no curso de formação (G1) pela mecânica automotiva veicular, a qual promove as capacidades avaliadas pelo RN.

O G2, de outra forma, já inserido no mercado de trabalho como mecânicos (na maioria dos participantes, tendo em vista que existem menores aprendizes neste grupo que estão trabalhando em outros setores da empresa), os participantes deste grupo já não mais se expõem a situações e problemas novos, podendo, inclusive não mais ter motivação para buscar conhecimento na área (a atuação na empresa exige protocolos rígidos de atuação, sem muita margem para improvisações). Possivelmente, tal grupo já alcançou seu nível máximo de conhecimento de mecânica, de modo que houve pouca margem para mudança com a participação no programa.

Aumento significativo das médias no raciocínio espacial

O raciocínio espacial envolve a capacidade de visualização, transformação e representação de informações, na seleção de atributos importantes para a solução de um problema (Almeida & Primi, 2000). A comparação entre as médias dos grupos na pré e pós capacitação indicou ganhos significativos em ambos os grupos. A classificação obtida pelos participantes nessa medida indicou que 15,8% dos participantes no G1 e 11,8% no G2 aumentaram seu nível nessa habilidade.

É interessante notar que, dentre os tipos de raciocínio avaliados, o RE e o RN foram os que menos apresentaram aumento na classificação dos participantes. Tal situação pode ser compreendida perante a percepção de Prieto e Velasco (2006). Esses autores ressaltam que, apesar de ser importante medida preditiva de inteligência, a aptidão

espacial não é utilizada com frequência no campo educacional, justificando esta conclusão em razão da maior importância de aptidões verbais e numéricas na aprendizagem acadêmica convencional.

Em estudo mais recente, Conceição e Rodrigues (2020) relacionam a utilização de desenhos como forma de promoção do raciocínio espacial. Citam o exemplo de um aluno que fez uso de desenhos para exemplificar suas argumentações durante o momento de discussões coletivas. Tal fato se assemelha aos recursos utilizados tanto pelo G1 quanto no G2 nas atividades de aprendizagem baseadas em projetos (Bender, 2014), utilizadas como um dos métodos de planejamento das dinâmicas nesta pesquisa (encontros 11 do G1 e 6 do G2, por exemplo, mas não somente).

Nestes encontros, os participantes tiveram que se planejar para distribuir tarefas entre si, organizar uma apresentação e utilizar da técnica de *brainstorming* para a escolha do líder das equipes. Nessas atividades foi possível ver alguns alunos utilizando a lousa ou papéis (sulfite ou folhas de caderno), para desenhar ideias e realizar discussões com os outros colegas.

Aumento significativo das médias no raciocínio numérico

O raciocínio numérico envolve raciocínio indutivo e dedutivo com símbolos numéricos na resolução de problemas quantitativos, bem como o conhecimento de operações aritméticas básicas (Almeida & Primi, 2002). A comparação entre as médias dos grupos na pré e pós capacitação indicou ganhos significativos no G1. A classificação obtida pelos participantes nessa medida indicou que 10,5% dos participantes no G1 e 17,7% no G2 aumentaram seu nível nessa habilidade.

Embora a capacitação não tenha previsto atividades específicas para o fomento do raciocínio numérico, a sua associação com a capacidade de indução e dedução para

resolução de problemas pode ter sido favorecida pelas atividades oferecidas durante o programa. Sousa e Aguiar (2022) indicam, por exemplo, que o raciocínio numérico pode não ser fomentado somente com dinâmicas e atividades relacionadas ao uso de operações aritméticas concretas, mas também aquelas, por exemplo, probabilísticas, onde o sujeito pressupõe a ocorrência de um resultado.

Esse fator pode justificar o aumento de médias dos dois grupos em decorrência da capacitação, contudo, outros elementos pertinentes às atividades dos dois grupos também podem ter influência no aumento de médias, como o aprendizado teórico de conceitos matemáticos no G1 (para utilização na mecânica automotiva veicular) e no trabalho como menor aprendiz (alguns aprendizes trabalham em setores que demandam a realização de contas, como por exemplo, setor de patrimônio, contabilidade e recursos humanos).

15. Considerações Finais

O contexto em que foi realizada a presente pesquisa envolveu uma instituição de ensino não-formal, que oferece curso profissionalizante aos seus educandos. Segundo o IBGE (2015), existiam 17 mil instituições do terceiro setor em funcionamento no Brasil, mas somente três mil estavam relacionadas ao contexto educacional, demonstrando uma necessidade de maior destaque para esta realidade.

A educação não-formal promove atividades que não são realizadas na educação formal (escolas, universidades, por exemplo) e, dessa forma, permite que outros conteúdos sejam fornecidos aos adolescentes como forma de cumprir a formação integral do aluno, notadamente a formação socioemocional prevista na legislação pátria. Dessa forma a relevância desta pesquisa se justifica visto que, além de cumprir requisitos da legislação brasileira (que a educação formal tem dificuldade de inserir em seus currículos acadêmicos), ajuda na formação integral dos adolescentes e, no caso, os capacitam para o ingresso no mercado de trabalho.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que não existe um modelo ideal de capacitação ou de programas de enriquecimento descritos na literatura, ou seja, cada qual deve ser pensado levando-se em conta múltiplos e complexos fatores, tais como, mas não somente: o público-alvo, suas condições financeiras, econômicas, sociais, afetivas, cognitivas, a cultura a qual está inserida os participantes o território onde vivem, o local da capacitação, o gênero, a idade, o ciclo de desenvolvimento, os objetivos da capacitação.

Essa recomendação pode ser considerada a partir da constatação da inexistência de um consenso nos programas que foram encontrados na literatura. O único que possui reconhecimento mundial é o *Perry Preschool Project*, o qual foi criado a partir de um

projeto de pesquisa, conduzido por um psicólogo (David Weikart) para atender uma demanda local, possuindo estudos longitudinais de acompanhamento da população original do programa.

Nesta pesquisa a capacitação visou a promoção de atividades que fomentassem a aquisição de conhecimento, a realização de práticas (habilidades) e das atitudes (cognição, afeto e comportamento), sendo essas as características da competência. O trabalho em grupo, com rodas de conversa, debates e atividades de formação de vínculo, direcionava a capacitação das competências em nível socioemocional.

Em relação ao recorte metodológico da pesquisa, três elementos das CSE, dentre vários outros descritos na literatura: a inteligência, a personalidade e as habilidades sociais foram priorizados. Os resultados psicométricos obtidos no estudo sobre a personalidade já eram esperados devido à estabilidade dos traços de personalidade descritos na literatura. Contudo, os decréscimos significativos nas médias de alguns fatores (Socialização no G1 e no G2, e Realização no G2) foram inesperados e demonstraram vulnerabilidades que podem estar associadas a inibições, frustrações ou ansiedade relacionadas à entrada no mercado laboral. Esses fatores podem ser levados à coordenação pedagógica da instituição de ensino não-formal para que sejam pensadas novas formas de integração de novos educandos no programa de aprendizagem, de forma a mitigar esses efeitos.

O aumento significativo da média no fator Abertura indica que existem fatores de proteção que podem impedir o adoecimento mental dos adolescentes em seu primeiro contato com o mercado de trabalho. Para este pesquisador, o suporte social do grupo de colegas pode ser o diferencial para que o participante continue aberto a novas experiências trazidas em ambiente diverso daquele que frequenta em sua comunidade.

Futuramente também podem ser realizadas pesquisas a respeito da resiliência deste público-alvo, notadamente, pelas adversidades que tiveram de superar em razão da hipossuficiência financeira, econômica, social e afetiva. Os resultados poderão confirmar se essa condição é desenvolvida devido a aspectos pessoais de cada indivíduo ou se realmente há influência do grupo.

Os resultados psicométricos do teste de habilidades sociais (IHS2) não demonstraram aumentos nem diminuições significativas em ambos os grupos (G1 e G2), indicando, inclusive, que as médias dos participantes se encontravam dentro daquilo esperado, segundo as médias constantes nas tabelas normativas do instrumento. Nesse caso, um fator que pode ter inibido o aumento de médias foi o fato das atividades serem realizadas dentro de um ambiente profissional (a instituição de ensino não-formal, onde foram realizadas as capacitações fica no mesmo local onde trabalham os menores aprendizes). Tal fato pode ter sido decisivo para que os participantes deixassem de se expressar da mesma forma pela qual se portam em seus locais de convivência social. Na instituição de ensino, os participantes devem chegar em determinado horário, entrar por um local pré-determinado, usar uniforme e ter comportamentos condizentes com os valores organizacionais do local.

Este fato pode ter sido uma limitação desta pesquisa. Contudo, no campo da educação não-formal dificilmente esta limitação será superada, pois a mudança no local de capacitação geraria um custo elevado, o qual não é custeado, na maioria dos casos, por nenhuma instituição privada. O pesquisador, atualmente, vem trabalhando juntamente com a coordenação pedagógica da instituição para obter fundos de natureza pública para custear futuras capacitações em locais diversos, fora do ambiente profissional. Estudos futuros podem comparar os resultados das capacitações em habilidades sociais, em

ambientes formais de trabalho, com outras realizadas nos locais de convivência dos participantes (parques, praças, dentre outros locais).

Além disso, estudos futuros poderão incluir, como forma de avaliar os resultados do programa de capacitação, a percepção de outros atores do mundo laboral, solicitando-se, por exemplo, que os superiores hierárquicos dos participantes avaliem possíveis mudanças após a finalização do programa. Desse modo, um relato externo poderá ser utilizado como mais um meio para se avaliar mudanças nas CSE.

Os resultados psicométricos para a mensuração das medidas de inteligência mostraram aumentos significativos, indicando uma influência da capacitação realizada. Há de se considerar que o programa de aprendizagem em mecânica automotiva veicular oferecido pela instituição, aos participantes, também favorece o aumento da média no raciocínio mecânico, tendo em vista que promove ensino técnico e prático em mecânica e física.

Em anos anteriores (na instituição de ensino não formal), com turmas que não participaram de capacitações, o pesquisador teve oportunidade de ouvir relatos de educandos a respeito de inúmeros fatores de risco que permeavam suas vidas (crime, drogas, abandono, dentre outros fatores), temas difíceis de serem abordados diretamente visto que, muitas vezes, os educandos se esquivam de participar de atividades que tenham este tipo de conteúdo ou que tenham que se expor. Em partes, esse resultado pode ser visualizado considerando-se que o trabalho com aspectos não-cognitivos se mostra mais difícil de se realizar, notadamente quando se trata de mercado de trabalho, que não privilegia, na maioria das vezes o indivíduo e sim sua força produtiva.

Para além dos resultados obtidos, algumas limitações da pesquisa precisam ser citadas. A intenção inicial envolvia um trabalho mais amplo, incluindo outros elementos considerados pela literatura como componentes das CSE como por exemplo, mas não

somente a resiliência, a criatividade e a motivação. Dessa forma, haveria mais construtos e dados comparativos para estudar a complexidade das CSE.

No entanto, além da pandemia do COVID-19, que alterou o cronograma de execução das atividades, houve dificuldade de se encontrar instrumentos psicológicos validados para a mensuração das medidas. Por exemplo, no projeto de pesquisa inicial foi cogitado o uso do Teste de Torrance (Avaliação da criatividade por palavras) (Wechsler, 2004), contudo, atualmente ele se encontra com os estudos de normatização vencidos.

O pequeno número de participantes e a aplicação da capacitação em somente uma intuição de ensino não-formal pode ser um fator limitador de generalização dos resultados aqui apontados. Outro fator considerado pelo pesquisador que pode ter limitado a adesão de alguns dos participantes nas atividades da capacitação é a ausência de encontros necessários para a formação de vínculo. Isso porque o conhecimento dos participantes entre si e o suporte social que uns dão aos outros pode ser o fator fundamental para que haja motivação para a realização das tarefas. Apesar de cuidado ter sido tomado nesse sentido, sendo destinados vários encontros para essa finalidade, pode ser que esse número não tenha sido suficiente.

Caso houvesse mais tempo para outras atividades de capacitação o pesquisador implementaria uma atividade baseada em projetos de longo prazo, ou seja, uma atividade que ligasse a formação profissional às metas e objetivos de vida, como por exemplo, os projetos de vida. Tal atividade poderia dar outro significado à capacitação, no sentido de ter, para o participante outra finalidade não somente ligada ao mercado laboral.

Convém ressaltar também que a presente pesquisa foi planejada para ser realizada presencialmente, isso, pois a maioria dos participantes não possui condições financeiras para realizar atividades online (em razão das restrições impostas pela pandemia do COVID-19). Muitos não possuem condições de adquirir aparelhos eletrônicos como

computadores pessoais, *notebooks*, *tablets* e até mesmo celulares. Além disso, muitos não possuem condições financeiras de custear mensalmente um plano de dados que lhes permitam navegar na rede mundial de computadores.

O pesquisador também tem ciência que muitos participantes têm dificuldade de lidar com tecnologias que facilitam o aprendizado como *Zoom*, *GoogleMeet*, *Microsoft Teams*, *Webex*, dentre outros. Aqueles que possuem as condições financeiras necessárias para ter equipamentos e dominam as tecnologias supramencionadas geralmente não se mostram dispostos a participar de atividades online, deixando de ligar as câmeras ou se manifestar por voz (fatos decorrentes de experiências anteriores deste pesquisador).

Assim, a pesquisa somente foi possível após o retorno das atividades presenciais em 2022. Conseqüentemente, a programa de capacitação e a coleta de dados somente começaram a ser realizados em março/2022, sendo o prazo encerrado em setembro/2022 (com uma pequena pausa no mês de agosto) devido ao prazo para finalização da presente tese.

Necessário dizer que no projeto de pesquisa também havia a previsão da realização da capacitação de educadores sociais em CSE para que estes pudessem atuar como multiplicadores do programa. Esta capacitação foi realizada, mas os dados terminaram de ser coletados no final de novembro de 2022 e não tiveram tempo de serem analisados, deixando de compor esta pesquisa. Contudo, estarão presentes em artigo científico brevemente publicado. Da mesma forma, ainda não foi possível analisar as relações entre medidas de inteligência, habilidades sociais e personalidade, estudo que será feito em momento posterior para publicação.

Ainda, algumas atividades previstas nos cronogramas da capacitação não puderam ser realizadas no ano de 2022, como por exemplo, a devolutiva de alguns testes (BFP e IHS2) e a devolutiva junto à coordenação pedagógica da instituição. Contudo serão elas

feitas no ano de 2023, conforme contato realizado entre pesquisador e instituição de ensino.

Algumas observações do pesquisador, em relação aos participantes, serão citadas como forma de enriquecer os dados coletados ao longo da pesquisa. O ambiente laboral, na perspectiva deste pesquisador, provocou muitos tipos de reações diferentes nos participantes do G1 e do G2. Ao mesmo tempo em que se via uma grande expectativa em participantes do G1 em adentrar em um local onde circulavam pessoas de estratos sociais que não o seu, via-se no G2 um desânimo com o emprego, notadamente com a nova rotina de ter horário para entrar e sair.

A expectativa e ansiedade dos participantes do G1, ao longo dos meses de capacitação foi dando lugar a uma acomodação com a rotina do curso profissionalizante e, ao final da capacitação (que coincidiu com o término do ano letivo na instituição) notou-se novamente uma ansiedade pela expectativa de ser contratado ou não como menor aprendiz. Tais mudanças de atitude e de motivação não puderam ser captadas pelos testes psicométricos e se trata de perspectivas pessoais do pesquisador, mas podem ter tido influências individuais nos alunos. Outro fator, ocorrido após a aplicação do pré-teste, mas antes da devolutiva do BPR-5 para o G1 foi a saída de dois educandos da instituição de ensino por deixarem de cumprir as regras do local, fato que pode ter impactado, de alguma forma, o grupo. Não foi possível avaliar se, e de que maneira, comportamentos individuais influenciaram as atitudes e motivação dos demais participantes.

No G2, o pesquisador também pode notar diferentes momentos de interação e interesse do grupo nas capacitações. No início destas, apesar dos participantes já terem tido contato anterior entre si e com o capacitador, ainda havia muita desconfiança entre eles, possivelmente devido à competição por postos de trabalho na empresa, na condição

de menores aprendizes. Essa desconfiança foi traduzida em momentos de discussão e em rodas de conversa, situação em que alguns participantes deixavam de lado o assunto condutor do debate (pena de morte, por exemplo) e inseriam argumentos pessoais em suas falas (ainda que de forma respeitosa com os colegas).

No início, os participantes do G2 também se mostravam preocupados com o salário, afirmando não ser o suficiente para seus gastos (brincavam que eram supérfluos, mas eram gastos). Tal comportamento se transformou, ao longo das capacitações, em cansaço e, ao final em preocupação se iriam continuar trabalhando ou necessitavam procurar outro emprego. Tais mudanças, ocorridas em médio prazo (durante os quase seis meses de capacitação) certamente não foram mensuradas através dos testes psicométricos.

Para finalizar, é importante ressaltar que o pesquisador percebeu que os participantes da pesquisa, tanto do G1 quanto do G2 notavam a importância da capacitação para o trabalho, mas não sabiam mensurar exatamente como isso se aplicaria em suas vidas, nesse momento. Tal fato foi notado, apesar dos diversos momentos em que esse esclarecimento foi feito junto aos participantes. Nesse sentido, a incorporação de projetos de vida ou orientação vocacional concomitantemente às capacitações (na grade curricular do curso, por exemplo) pode ser visualizada uma mudança a ser realizada em futuras aplicações do programa, podendo atuar para facilitar que o participante possa ter uma melhor condição de perceber o mundo laboral em suas vidas, notadamente, no ciclo vital em que está (adolescência).

16. Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213. <http://doi.org/10.1017/s0954579498001576>.
- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In M. Carl (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (2000). BPR-5: *Bateria de Provas de Raciocínio. Manual Técnico*. Casa do Psicólogo.
- Almeida, L. S., Nascimento, E., Lima, A. O. F, Vasconcelos, A. G., Akama, C. T, & Santos, M. T. (2010). Bateria De Provas De Raciocínio (BPR-5): Estudo Exploratório Em Alunos Universitários. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 155-162. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200002&lng=pt&tlng=pt.

- Ambiel, R. A. M, Pereira, C. P. S., & Moreira, T. C. (2015). Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 339-346. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300006&lng=pt&tlng=pt.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competência*. Limusa.
- Armstrong, C. M., Ciulla, R. P., Edwards-Stewart, A., Hoyt, T., & Bush, N. (2018). Best practices of mobile health in clinical care: The development and evaluation of a competency-based provider training program. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(5-6), 355–363. <https://doi.org/10.1037/pro0000194>.
- Balcar, J (2014). Soft skills and their wage returns: overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives* 14(1), 3–15. <http://doi:10.2478/revecp-2014-0001>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 LDA.
- Barrett, P. M. (1998). Evaluation of cognitive-behavioral group treatments for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 459-468. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_10.
- Barrett, P. M. (2012). *Amigos divertidos: Guia do facilitador para construção de resiliência em crianças de 4 a 7 anos através do brincar*. 3a ed. Barrett Research Resources PTy Ltd.
- Bar-On, R. (1996). *The era of the “EQ”: Defining and assessing emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Inc.

- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties*. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence*. *Psicothema*, 18, 13-25. https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence.
- Benítez de Ortiz, C. & Gamarra, O. (2020). Programa “Experiências de Educação Emocional na Escola” para a redução da ansiedade em crianças do Paraguai. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 21(4). <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i4.1271>.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed Editora.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R.; Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3(1), 62-75. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822010000100007.
- Boyle, G. J. (1997). *Crisis in traditional personality assessment: Implications for military testing*. In Proceedings of The 39th Annual Conference Of The International Military Testing Association (pp. 14-16).
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*. In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8(3), p.32-49. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712007000300032.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5),620-635. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0062635>.
- Campos, C. R., & Nakano, T. C. (2014). *Avaliação psicológica direcionada a populações específicas: técnicas, métodos e estratégias*. Vetor Editora.
- Campuzano, M. L. R., & Diaz, A. P. (2007). Competencias Laborales: algunas propuestas. *Enseñanza e investigación em psicologia*, 12(1), 93-112. https://www.researchgate.net/publication/26483563_Competicencias_laborales_algunas_propuestas.
- Carvalho, R. S., & Silva, R. R. D. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, 63, 173-190. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>.

- Carroll, J. B. (1997). *The three-stratum theory of cognitive abilities*. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122–130). Guilford.
- Carter, N. T., Lowery, M. R., Williamson Smith, R., Conley, K. M., Harris, A. M., Listyg, B., Maupin, C. K., King, R. T., & Carter, D. R. (2020). Understanding job satisfaction in the causal attitude network (CAN) model. *Journal of Applied Psychology, 105*(9), 959–993. <https://doi.org/10.1037/apl0000469>.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. http://casel.org/wp-content/uploads/1A_Safe_Sound-rev2.pdf.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Autor. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. Autor. <http://secondaryguide.casel.org>.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. <http://www.casel.org/what-is-sel>.
- Cassoni, C., Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2020). Adaptative tasks: School transition from 5th to 6th grade of elementary education. *Psico-USF, 25*(3), 481-492. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250307>.
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el

- compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 641-664.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1733>.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. World Book.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Houghton Mifflin.
- Character Education Partnership. (2008). *Performance Values: Why they matter and what schools can do to foster their development*. Position paper, character education partnership. Autor.
- Simon F. J. Child & Stuart D. Shaw (2019): A purpose-led approach towards the development of competency frameworks, *Journal of Further and Higher Education*.
<http://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669773>.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <http://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>.
- Conrey, F. R., & Smith, E. R. (2007). Attitude Representation: Attitudes as Patterns in a Distributed, Connectionist Representational System. *Social Cognition*, 25(5), 718–735. <http://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.718>.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2013). *Cartilha avaliação psicológica*.
<http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>.

- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R professional manual: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (2007). *NEO PI-R: Inventário de personalidade NEO revisado e inventário de cinco fatores NEO revisado NEO-FFI-R [Versão curta]*. Vetor Editora.
- Craig, C. (2007). *The potential dangers of a systematic, explicit approach to teaching social and emotional skills (SEAL)*. Centre for Confidence and Well-being.
- Cruz, R. M.; Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013.
- Davidovich, M., & Espina, A., & Navarro, G., & Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(1),125-139. <http://doi.org/10.5354/0719-0581.2005.17418>.
- Dale, M., & Iles, P. (1992). *Habilidades gerenciales*. Legis.
- Damásio, B. F. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt>.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho*. Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)*. 1ª edição. Casa do Psicólogo.

- Del Prette A., Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático*. Editora Vozes.
- Department for Education and Skills (DES). (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning – Guidance*. DfES Primary National Strategy.
- Department for Education and Skills (DES). (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools: Guidance*. DES Secondary National Strategy for School Improvement.
- Dessen, M. C., & Paz, M. G. T. (2010). Bem-estar pessoal nas organizações: o impacto de configurações de poder e características de personalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 549-556. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000300018>.
- Dewiyani, M. J. (2015). Improving Students Soft Skills Using Thinking Process Profile Based On Personality Types. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(3), 118-129. <https://bit.ly/2XoXeJd>.
- Digman, J. M. (2002). *Historical antecedents of the Five-Factor Model*. In P. T. Costa & T. A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the Five-Factor Model of Personality* (pp. 17- 22). American Psychological Association.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *CRES Special Issue*, 8(1), 75–94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098793>.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39. <http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>.
- Doob, W. L. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54, 156-94.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 127, 84-102. <http://doi.org/10.3166/rfg.160.261-292>.

- Durlak, J. A., Roger, P., Weissberg, A. B., Dymnicki, R. D., Taylor, & Kriston B. S. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Programs. *Child Development* 82(1), 405–432. [http://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/news/Durlak%20et%20al.%20\(2011\)%20meta%20analysis%20SEL.pdf](http://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/news/Durlak%20et%20al.%20(2011)%20meta%20analysis%20SEL.pdf).
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). *Early Childhood Education*. https://cehd.uchicago.edu/?page_id=276#ece.
- ESCI-U. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation, & Wolff, S. B. (2005). *The emotional competence inventory (ECI) technical manual*. http://www.eiconsortium.org/pdf/ECI_2_0_Technical_Manual_v2.pdf.
- Farina, M., Lopes, R. M. F., & Argimon, I. I. L. (2015). Perfil de idosos através do modelo dos cinco fatores de personalidade (Big Five): revisão sistemática. *Diversitas: Perspectivas em Psicologia*, 12(1), 97-108. <https://www.redalyc.org/journal/679/67945904007/html>.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, 72–78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17295961>.
- Ferreti, C. J. (2008). Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 637-656. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300005>.
- Fincias, P. T., & Martín Izard, J. F. (2013). Development and evaluation of emotional competences in secondary education teachers: Design of an applied research. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality (TEEM'13)* (pp. 591– 595). ACM.

- Fine, B. J. (1957). Conclusion-drawing, communicator credibility, and anxiety as factors in opinion change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 5, 369–374. <http://doi.org/10.1037/h0040834>.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Flanagan, D. P. (2008). *The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities. Encyclopedia of Special Education*. <http://doi.org/10.1002/9780470373699.speced0381>.
- Fleury, M. T. L.; & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.
- Ferreira, P. C., & Lamas K. C. A. (2020). Aplicações da Psicologia Positiva no Desenvolvimento Infantil: Uma revisão de Literatura. *Psico-USF*, 25(3), 493-505. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250308>.
- Franco, M. G., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 334-348. <http://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>.
- Freud, S. (2019). *Sobre a Psicologia do Colegial*. Companhia das Letras (trabalho original publicado em 1914).
- Guancio, L., Toni, C. G. S., & Batista, A. P. (2000). Prevenção de Ansiedade Infantil a partir do Método Friends. *Psico-USF*, 25(3), 519-531. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250310>.
- Gaëlle, P., Puerta M. L. S., Valerio A., & Rajadel T. (2014). *STEP skills measurement surveys: innovative tools for assessing skills*. Social protection and labor discussion paper 1421. World Bank.

- Gardner, H. (2012). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75. <http://doi.org/10.1037/1076-8998.11.1.63>.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Objetiva.
- Gomes, C. M. A., Araújo, J., Ferreira, M. G., & Golino, H. F. (2014). The validity of the Cattell-Horn-Carroll model on the intraindividual approach. *American Psychological Association: Behavioral development bulletin* 19(4), 22-30. <http://dx.doi.org/10.1037/h0101078>.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38,581-586. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>.
- Gomes, D. E., Espíndola, M. B., Cruz, R. M., & Andrade, D. F. (2014). Efetividade da formação profissional ofertada na Educação a Distância: validação teórica de um instrumento. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, 28(108), 762-783. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701667>.
- Gorn, G. J. (1975). The effects of personal involvement, communication discrepancy, and source prestige on reactions to communications on separatism. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 7, 369–386. <https://repository.ust.hk/ir/Record/1783.1-32598>.
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system: Manual*. American Guidance Service.
- Grus, C. L., & Rozensky, R. H. (2019). Competency-based continuing education in health service psychology: Ensuring quality, recommendations for change. *Professional*

- Psychology: Research and Practice*, 50(2), 106–112.
<https://doi.org/10.1037/pro0000218>.
- Guerra, N., Katherine M., & Wendy C. (2014). *Developing Social Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model*. World Bank.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530–543. <http://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>.
- Harbison, F. H. (1974). Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In L. Pereira (Org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (pp. 151-152). Zahar.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56. <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>.
- Heckman, J. J. (2012). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. <http://www.co.monterey.ca.us/home/showdocument?id=17884>.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, Elsevier, 19(4), 451-464. <http://doi.org/10.3386/w18121>.
- Helson, R., Kwan, V. S. Y., John, O. P., & Jones, C. (2002). The growing evidence for personality change in adulthood: findings from research with personality inventories. *Journal of Research in Personality*, 36(4), 287-306. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00010-7](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00010-7).
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *Technical manual for the Self Directed*. Psychological Assessment Resources.

- Horn, J. L. (1991). *Measurement of intellectual capabilities: a review of theory*. In K. S. McGrew, J. K. Werder, & R. W. Woodcock (Orgs.), *Woodcock-Johnson technical manual* (pp. 197-232). Riverside.
- Inderbitzen, H. & Clavin, H. (1992). *An investigation of the construct validity of the Teenage Inventory of Social Skills: a convergent approach* [Conferência]. Conferência apresentada no Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, Massachusetts, Novembro de 1992. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360337.pdf>.
- Inderbitzen, H., & Foster, S. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451-499. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1504&context=psychfacpub>.
- International Testing Commission (2003). *Guidelines*. <https://www.intestcom.org/page/5>.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. (2013). The relationship between intelligence and creativity: new support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.128>.
- Jennings, P. A., Foltz, C., Snowberg, K. E., Sim, H., & Kemeny, M. E. (2011). *The influence of mindfulness and emotion skills training on teachers' classrooms: The effects of the cultivating emotional balance training*. <https://eric.ed.gov/?id=ED518584>.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 27– 48. <https://psycnet.apa.org/record/2011-19710-005>.

- Jennings, P. A., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 37–48. <http://www.jstor.org/stable/23870550>.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374–390. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000035>.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>.
- John, O. P., & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. OECD.
- Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M. A., Nasiri, M., & Shojaee, M. (2014). Teaching efficacy in the classroom: Skill based training for teachers' empowerment. *English Language Teaching*, 7(8), 106–115. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p106>.
- Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A., Chruszczewski, M. H., & Benedek, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A Necessary condition analysis. *Intelligence*, 57, 105-117. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2016.04.006>.
- Kohlsdorfa, M.; Costa, J. A. L. (2009). O autorrelato na pesquisa em Psicologia da Saúde: desafios metodológicos. *Psicologia Argumento*, 27(57), 131-139. <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=2781&dd99=pdf>.

- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., & Shonkoff, J. P. (2006). *Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce*. <http://doi.org/10155-10162>.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15 (5), 381-395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>.
- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: An overview. In R. E. Petty, & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 1–24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: An overview. In R. E. Petty, & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 1–24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kyllonen, P. C., Walters, A. M., & Kaufman, J. C. (2011). *The Role of Noncognitive Constructs and Other Background Variables in Graduate Education*. ETS Research Report Series, 1. Educational Testing Service.
- Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. 13.005, de 25 de junho de 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.
- Celma, L., & Rodríguez-Ledo, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*. TEA Ediciones.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2009). The Influence of Noncognitive Domains On Academic Achievement In K-12. *ETS Research Report Series*, 2(51). <http://doi:10.1002/j.2333-8504.2009.tb02191.x>.

- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. <https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001>.
- Lyle, S. (2013). The wrong approach to wellbeing? *School Leadership Today*, 5, 88-93. <https://www.teachingtimes.com/the-wrong-approach-to-wellbeing>.
- Magalhães, H. M. T. V., Costa, J. M. L., costa, R. M., França, F., Vale, K. C., Marsden, P., & Magalhães, A. (1990). Mudança do componente cognitivo da atitude de uma população de região endêmica do sul da Bahia diante da Leishmaniose Tegumentar. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 23(1), 49-52. <https://doi.org/10.1590/S0037-86821990000100009>.
- Manfredi, S. M. (1999). *As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito*. Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, MG, Brasil.
- Marin, A. H., Silva, C. T. D., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.
- Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2008). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Artmed.
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa: *Revista Portuguesa De Educação*, 32(1), 35–51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>.
- Mathiesen, M. E., Castro Yáñez, G., Merino, J. M., Mora Mardones, O., & Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según

- sexo. *Estudios pedagógicos*, 39(2),199-211. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200013>.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). *O que É Inteligência Emocional?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Inteligência Emocional na Criança: Aplicações na Educação e no Dia-a-dia* (pp. 15-49). Campus.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. MHS.
- McGrew, K. S., & Flanagan, D. P. (1998). *The Intelligence Test Desk Reference (ITDR): Gf- Gc cross- battery assessment*. Allyn & Bacon.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>.
- McLagan, P. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 60-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ515661>.
- Megahed, N. (2018). A critical review of the literature and practice of competency modelling. *Sustainability and Resilience Conference: Mitigating Risks and Emergency Planning*, 104-126. <http://doi.org/10.108502/kss.v3i10.3106>.
- Miguel, F. K., Ogaki, H. A., Inaba, C.M., & Ribeiro, D. O. (2013). Percepção emocional e inteligência: Contribuições para o modelo CHC. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 1(1), 36-47.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-650X2013000100004&lng=pt&tlng=pt.

Mirabile, R. J. (1997). Everything You Wanted to Know About Competency Modeling. *Training & Development*, 51(8). <https://eric.ed.gov/?id=EJ548517>.

Miyamoto, K., Sarzosa, M. A., & John, O. (2019). *Moldova Socioemotional Skills Assessment*. World Bank. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/126081570163253927/pdf/Moldova-Socioemotional-Skills-Assessment.pdf>.

Monroe, B.M., & Read, S.J. (2008). A general connectionist model of attitude structure and change: The ACS (Attitudes as constraint satisfaction) model. *Psychological Review*, 115, 733-759. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.115.3.733>.

Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1),93-105. <http://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32877>.

Murta, S.G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>.

Nakano, T. C., Oliveira, A. W., & Oliveira, K. S. (2021). Programas de desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar: uma revisão. In C. T. Reppold e C. S. Hutz (Org.), *Intervenções em Psicologia Positiva no Contexto Escolar e Educacional*. São Paulo: Vetor.

National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE). (2008). *Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education*. Public health guidance: PH12.

- Natividade, J. C., Aguirre, A. R., Bizarro, L., & Hutz, C. S. (2012). Fatores de personalidade como preditores do consumo de álcool por estudantes universitários. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(6), 1091-1100.
- Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., & Santos, A. A. A. (2007). *Escala de Aconselhamento Profissional - EAP Manual de Aplicação*. Vetor Editora.
- Nunes, C. H. S. S. & Hutz, C. S. (2002). O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. In R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 40-49). Casa do Psicólogo.
- Nunes, M. F. O. (2009). *Estudos Psicométricos da escala de autoeficácia para atividades ocupacionais*. Tese de doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Nunes, C. H. S., Hutz, C. S., & Giacomoni, C. H. (2009). Associação entre bem-estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Nunes, C. H. S. S., Hutz, C. S., & Nunes, M. F. O. (2010). *Bateria Fatorial de Personalidade (BFP): Manual técnico*. Casa do Psicólogo.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (2015). *Estudos das OCDE sobre competências: competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana.
- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 75-84). Summus Editorial.
- Oliveira, A. W. (2018). *Estimulação do potencial criativo no contexto educacional não formal, direcionado ao mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. Brasil.

- Oliveira, A. W., Carvalho, T. O., Oliveira, M. G., Abreu, I. C. C., & Nakano, T. C. (no prelo). Percepção da Criatividade em Alunos e Professores Brasileiros. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117–154. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001>.
- Osgood, C. E., & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62(1), 42–55. <https://doi.org/10.1037/h0048153>.
- Parks, G. (2000). *The High/Scope Perry Preschool Project*. Juvenile Justice Bulletin. U.S Department of Justice.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), 48-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ527012>.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208. https://www.researchgate.net/publication/234044482_Developing_the_emotional_competence_of_teacher_and_pupils_in_school_context.
- Pérez-Escoda, N., Guiu, G. F., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233–254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>.
- Pérez-Gonzales, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523-546. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>.

- Petty, R. E., Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609–647. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.609>.
- Petty, R. E., Wheeler, S. C., & Tormala, Z. L. (2003). Persuasion and attitude change. In T. Millon & M. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 353-382). Wiley.
- Primi, R., Hernandez Munhoz, A. M., Bighetti, C. A., Di Nucci, E. P., Pellegrini, M. C. K., & Moggi, M. A. (2000). Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 451-463. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300013>.
- Primi, R., & Almeida, L.S. (1998). *Baterias de Provas de Raciocínio-BPR-5*. Casa do Psicólogo.
- Primi, R. (2002). Inteligência Fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Paidéia*, 12(23), 57-75. <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/05.pdf>.
- Primi, R., Mansão, C. M., Muniz, M., & Nunes, M. F. O. (2010). *SDS- Questionário de Busca Autodirigida. Manual Técnico da versão brasileira*. Casa do Psicólogo.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. De. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16. <http://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2021). *SENNA: Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills - technical manual*. Instituto Ayrton Senna.
- Puerta, M. L. S, Valerio, A, & Bernal, M. G. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills a systematic review of program evidence*. World Bank.

- Rebollo, I., & Harris, J. R. (2006). Genes, ambiente e personalidade. In C.E. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à Psicologia das diferenças individuais* (pp. 300-322). Artmed.
- Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222_DEDEZEMBRODE2017.pdf.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing The RULER Approach. *Prevention Science, 14*(1). <http://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of social psychological attitudes*. Academic Press.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2001) *Psicologia social*. Vozes.
- Rodríguez I., L. (2005). Herramienta para medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las relaciones interpersonales. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 2*(6), 7-16. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020206/A2dic2005.pdf>.
- Rönnlund, M., Nyberg, L., Bäckman, L., & Nilsson, L. G. (2005). Stability, growth, and decline in adult life span development of declarative memory: Cross-sectional and longitudinal data from a population-based study. *Psychology and Aging, 20*, 3–18. <https://doi-org.ez128.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0882-7974.20.1.3>.

- Rosario, P. F. (2019). Qué significa aprender? Preguntar, pensar, aprender desde la mirada de filosofía para niños. *Praxis e Saber*, 10(23), 39-59. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9689.
- Ruiz, M., Jaraba, B. & Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Revista Psicología del Caribe*, 16, 64-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301603>.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: a critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>.
- Santos, A. P. (2014). Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. *Revista do Serviço Público*, 62(4). <https://doi.org/10.21874/rsp.v62i4.78>.
- Santos, D. & Primi, R (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Schuber, D. S. P. (2012). Intelligence as Necessary but Not Sufficient for Creativity. *The Journal of Genetic Psychology*, 122(1), 45-47. <http://doi.org/10.1080/00221325.1973.10533169>.
- Schutte, N., Mallouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 25,167-177. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4).
- Schuman, H., & Presser, S. (1981). *Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question form, Wording, and Context*. Academic.

- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130–142. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>.
- Sen, A. K. (1997). From income inequality to economic inequality. *Southern Economic Journal*, 64(2), 383-401. <https://doi.org/10.2307/1060857>.
- Schweinhart, L. J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. High/Scope Press.
- Schultz, T. W. (1974). Educação como investimento. In L. Pereira (Org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (pp. 100-105). Zahar.
- Silva, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 205-221. <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>.
- Silva, F., & Martorell, M.C. (2001). *BAS 1-2: Bateria de Socialización (Para profesores y Padres): Manual* (4a edición). TEA Ediciones.
- Silva, I. B., & Nakano, T. C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 51-62. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006.
- Silva, E. F., & Elias, L. C. S. (2020). Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 605-622. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142>.
- Sisto, F. F., Ferreira, A., & Matos, M. P. B. (2006). TCR e R1: duas medidas do fator g. *Psic: revista da Vetor Editora*, 7(1), 69-77.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100009&lng=pt&tlng=pt.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <http://doi.org/10.1002/pits.21641>.

Siebert, J. S., Braun, T., & Wahl, H.-W. (2020). Change in attitudes toward aging: Cognitive complaints matter more than objective performance. *Psychology and Aging*, 35(3), 357-368. <http://dx.doi.org.ez128.periodicos.capes.gov.br/10.1037/pag0000451>.

Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. John Wiley & Sons.

Souza, É., & Marques, A. L. (2014). Comprometimento Organizacional e Personalidade: considerações sobre a influência dos traços no comprometimento. *XXXVIII ENANPAD. Rio de Janeiro*.

Souza, V. V. (2018). *Construção e evidências de validade de uma bateria brasileira de múltiplas habilidades com base na teoria Cattell-Horn-Carroll*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Brasil.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. MacMillan.

Spence, S. H. (1999). *Spence Children's Anxiety Scale (parent version)*. University of Queensland.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F., Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2012). O problema das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e

- argumentos. *Educação e Sociedade*, 36(130), 219-242.
<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>.
- Tacla, C., Norgren, M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau G. M., Fóz, M. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. In G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Eds.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 49-62). Artmed.
- Teques, A. P., Llorca-Ramón, G., Bueno-Carrera, G., Pais-Ribeiro, J., & Teques, P. (2015). Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do Questionário de Auto-Percepção de Inteligência Emocional (QIE-AP). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 270-279. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528207>.
- Thorndike, R. (1920) Intelligence and its uses. *Harper 's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-54. <https://www.jstor.org/stable/2765691?seq=1>.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114-143. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x>.
- Toyohara, D. Q. K., Sena, G. J., Araújo, A. M., & Akamatsu, J. I. (2010). Aprendizagem baseada em projetos – uma nova estratégia de ensino para o desenvolvimento de projetos. *PBL 2010, Congresso internacional. São Paulo*.
<http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf><ftp://inep.gov.br/pisa>.
- Trentini, C. M., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Teixeira, M. A. P., Gonçalves, M. T. A., & Thomazoni, A. R. (2009). Correlações entre a EFN - Escala Fatorial de Neuroticismo e o IFP - Inventário Fatorial de Personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2) 209-217.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology)*. John Wileys & Sons Inc.

- Uribe, M. A. R. (2019). Competencias socioemocionales de maestros em formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <http://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>.
- Vasconcellos, S. J. L., & Hutz, C. S. (2008). Construção e validação de uma escala de abertura à experiência. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 135-141. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200004.
- Vieira-Santos, J., Lima, D. C., Sartori, R. M., Schelini, P. W., & Muniz, M. (2018). Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000200006
- Vygotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. Editora WMF Martins Fontes.
- Viveros, W. S. (2019). La educación científica y la filosofía de la ciencia: una relación necesaria como propuesta académica en el currículo. *Revista Conrado*, 15(70), 384-391. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349. <http://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in Young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart & Winston.
- Wechsler, S. M. (2004). *Avaliação da criatividade por palavras: Teste de Torrance*. LAMP/IDB.

- Wechsler, S. M. (2006). *Estilos de pensar e criar (manual)*. IDB Impressão Digital do Brasil.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194.
[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1).
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012). Evaluation of a School-wide Preventive Intervention for Adolescents: The Secondary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme. *School Mental Health*, 5(2), 96–109.
<http://doi.org/10.1007/s12310-012-9085-x>.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>.

Anexo A –Programa de capacitação G1

Todas as intervenções ocorreram no horário vespertino, das 8 às 10 horas da manhã. Nas seis primeiras intervenções foi priorizada a formação de vínculo entre o capacitador, ora doutorando, e os educandos do G1. A descrição detalhada de cada encontro será feita a seguir, apresentando-se os objetivos, materiais utilizados e procedimentos.

No primeiro encontro, o capacitador, ora doutorando, apresentou-se aos educandos e através de uma dinâmica de grupo, fez com que os educandos se apresentassem.

Quadro 6. Descrição do encontro 1

Objetivo da intervenção	Apresentação do capacitador e dos educandos (formação de vínculo)
Materiais utilizados	40 folhas de papel sulfite e 40 canetas esferográficas
Procedimentos	<p>O capacitador pediu para que cada educando escrevesse 4 assertivas verdadeiras sobre si e 1 assertiva falsa no papel sulfite (sem colocar o nome). Os papéis foram recolhidos pelo capacitador. Num segundo momento o capacitador solicitou que um educando voluntário retirasse um papel (sem olhar o conteúdo), lesse em voz alta e que a turma tentasse identificar de qual educando se tratava.</p> <p>Num terceiro momento, após a identificação do educando que escreveu o papel, foi solicitado que a turma tentasse acertar qual a assertiva era falsa.</p> <p>Todos os papéis foram lidos e, durante cada leitura os educandos tiveram oportunidade de conhecer os colegas. O capacitador também participou da dinâmica.</p>

Este encontro coincidiu com o primeiro dia de aula da instituição de ensino não formal, fato que contribuiu para que os educandos tivessem maior conhecimento de seus colegas, bem como do capacitador.

No segundo e terceiro encontro, o capacitador distribuiu os termos de consentimento livre esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos e o TALE para os maiores de 18 anos, e os termos de assentimento livre e esclarecidos (TALE) para os menores de 18 anos. Também distribuiu a Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade (de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD) e solicitou a assinatura dos educandos e de seus pais ou responsáveis.

Em seguida, o capacitador explicou o conteúdo de cada documento aos educandos e tirou as dúvidas que surgiram, por exemplo, questões como: “o que é doutorado?”, “o que é capacitação?”, dentre outras. Esclarecidas as dúvidas, foi explicado o tema de trabalho nas capacitações, ou seja, as competências socioemocionais.

Em momento algum foi dado aos educandos o conceito técnico do que seriam as competências socioemocionais, mas sim, através de perguntas previamente elaboradas, foi permitido aos educandos que falassem sobre o seu entendimento sobre o que seria a questão. O conteúdo e procedimento da segunda e terceira encontro encontra-se descrito no Quadro 7.

Quadro 7. Descrição dos encontros 2 e 3.

Objetivo da intervenção	Apresentação do trabalho a ser desenvolvido e da programação
Materiais utilizados	Perguntas previamente elaboradas e técnica de sala de aula invertida (<i>flipped classroom</i>).
Procedimento	Aos educandos foram feitas as seguintes perguntas (uma de cada vez), e permitida a discussão entre eles. Para você, o que seriam competências socioemocionais? O que você acha que a pessoa precisa ter, além de conhecimentos técnicos (diplomas, cursos, estudos técnicos) para ser considerado um bom trabalhador?

Todo bom trabalhador é aquele que possui somente conhecimento técnico?

É importante ter um bom relacionamento com as pessoas no emprego?

A “sua forma de ser” influencia os seus relacionamentos?

Ao buscar um emprego vocês se fazem estas perguntas: “o que eu quero? O que querem de mim?”

Após o término do encontro 2 foi solicitado aos alunos que perguntassem para pessoas que conhecem, que já estão inseridas no mercado de trabalho, que falassem para eles sobre o que é necessário, além do conhecimento técnico, para ser um bom profissional. No encontro 3, as questões foram recolocadas aos educandos, para que eles, com novas informações (dadas pelas pessoas que eles já conhecem, que estão inseridas no mercado de trabalho), pudessem reelaborar e ressignificar suas primeiras opiniões. Neste encontro também foi explicado para os educandos que eles iriam ser submetidos (caso concordassem), a testes psicológicos, conforme constava no TALE e TCLE.

Neste momento surgiram dúvidas dos educandos a respeito do que seriam os testes psicológicos e, então, foi reservado um tempo para uma explicação mais detalhada. Isto, pois consta no TALE e no TCLE (fato observado pelos alunos) que haveria uma bateria de testes de inteligência (BPR-5) e alguns poucos alunos questionaram se seriam para avaliar se eram “burros”. Esta ideia dos alunos deriva da condição socioeconômica-cultural que permeia o seu cotidiano e que será mais bem explicada nos resultados e nas considerações finais.

Aos alunos foi explicado que existem diversos tipos de inteligência e não somente aquela derivada do acúmulo de conhecimento técnico ou aquela que reflete a nota de provas escolares. E esse tipo de inteligência é que seria trabalhada na capacitação. Neste

encontro 3 foi observada a desistência de uma aluna da instituição de ensino não-formal, por motivos desconhecidos.

As sessões 4, 5 e 6 foram reservadas para a formação de vínculo entre o capacitador e os educandos e entre estes. Tendo em vista que se trata de uma capacitação de longo prazo, que tem como escopo a promoção de competências socioemocionais, dentre estas as habilidades sociais, mostrou-se importante que os envolvidos tivessem algum conhecimento dos colegas para que as intervenções pudessem ser feitas.

Quadro 8. Descrição dos encontros 4 e 5.

Objetivo da intervenção	(re) apresentação dos educandos e do capacitador (formação de vínculo e habilidades sociais)
Materiais utilizados	Dinâmica de grupo e roda de conversa
Procedimento	Após 3 semanas de convívio diário, os educandos foram convidados a escolher um colega e apresentá-lo aos outros, conforme o conhecimento e percepção que teve do colega até o presente momento. O colega apresentado foi convidado a falar se concordava com a descrição a ele dada ou não e comentar. A dinâmica envolveu 2 sessões, pois os educandos participaram falando bastante de si (sobre seus gostos, suas experiências anteriores). As duas sessões foram necessárias para que todos pudessem se expressar.

O sexto encontro foi utilizada para explicar aos educandos que no próximo encontro seriam aplicados os testes psicológicos e que se preparassem, evitando faltar naquele dia. Ante o conteúdo trazido pelos educandos no encontro 3 (preocupação com a bateria de inteligência – BPR-5) este encontro foi reservado para que falassem sobre suas ansiedades com provas e outras questões que pudessem deixá-los ansiosos ou estressados.

Quadro 9. Descrição do encontro 6.

Objetivo da intervenção	Falar sobre ansiedade (formação de vínculo e habilidades sociais)
Materiais utilizados	Roda de conversa
Procedimento	<p>O assunto da realização dos testes psicológicos foi trazido à baila aos educandos e foi pedido para que falassem sobre fatos que os deixam ansiosos ou estressados.</p> <p>O capacitador preparou algumas perguntas, caso os educandos se mostrassem tímidos ou retraídos, mas ao realizar a primeira pergunta (“o que deixa vocês ansiosos ou estressados na escola?”), todos expuseram suas opiniões e não foi necessário realizar outras questões.</p>

Os educandos expressaram suas experiências anteriores com provas e outras atividades que eles imaginavam serem parecidas com a aplicação dos testes psicológicos. Comentaram que suas experiências com provas, professores e escola, no geral não eram positivas e deram exemplos (serem vítimas de *bullying* dos colegas quando tiravam notas baixas, serem alvo de chacota por parte dos professores com comentários do tipo “vocês não tem futuro”, “vocês não serão nada na vida”, dentre outras questões).

As sessões 7, 8 e 9 foram dedicadas à aplicação dos testes psicológicos (pré-teste). Durante a aplicação, apesar da leitura das instruções, foi verificado que alguns educandos tiveram dificuldade de entender as regras e, antes mesmo do início da aplicação, fizeram questionamentos sobre fatos que haviam sido falados poucos minutos antes (por exemplo: se poderiam escrever no caderno de aplicação – no caso do BPR-5 e do BFP; se todas as respostas tinham que ser preenchidas – no caso do BFP, dentre outras perguntas).

Foi observado pelo capacitador que alguns educandos responderam os testes com extrema rapidez (no caso do BFP e do IHS2 – em menos de 5 minutos), enquanto outros

tiveram um tempo de preenchimento semelhante (quase todos acabaram ao mesmo tempo, realizando a atividade com atenção e dentro do tempo previsto nos instrumentos). No primeiro caso, houve a percepção, pelo pesquisador, que faltou interesse por parte dos educandos no preenchimento dos testes, pois enquanto a maioria dos participantes se mostrou concentrada na atividade, estes permaneciam dispersos, conversando entre si, olhando para as paredes ou aproveitando o momento para fechar os olhos (demonstrando sonolência).

As sessões 10 a 18 foram dedicadas a trabalhar temas pertinentes às competências socioemocionais escolhidas para serem enfocadas na pesquisa, a saber, personalidade, habilidades sociais e inteligência, apresentadas a seguir.

Quadro 10. Descrição do encontro 10.

Objetivo da intervenção	Trabalhar questões sobre personalidade e habilidades sociais, possibilitando que os educandos pudessem falar sobre si, ouvindo a opinião dos colegas.
Materiais utilizados	Roda de conversa
Procedimento	No encontro 10 os educandos foram convidados a pensarem num emprego que gostariam de ter e em características próprias que acham relevantes para a atuação no mercado de trabalho. Cada educando escreveu o emprego/profissão, bem como suas características, em uma folha sulfite e depois foi convidado a ler para a turma. A cada leitura os demais educandos foram convidados a dizer se, na opinião deles, o colega possuía outras características (que ele mesmo não percebia em si) e fazer comentários sobre a fala do colega

Neste encontro, os educandos se mostraram bastante respeitosos em relação à fala dos colegas, mesmo quando não concordavam com as características descritas por estes. Por exemplo, houve educandos que diziam que se comunicavam bem e os demais colegas

disseram que ele precisava melhorar um pouco a comunicação. Aprofundaram a discussão mencionando que a comunicação pode se dar por diversas formas, não somente de forma oral, mas também no atendimento das demandas dos colegas (oferecendo ajuda, buscando saber da necessidade do outro), mesmo estando longe, por *email*, ou por *whatsapp*, por exemplo.

De outro lado, houve educandos que, por timidez ou outros motivos não especificados, falaram pouco ou falavam muito baixo. Mas mesmo neste caso, houve respeito dos colegas que fizeram silêncio e ouviram a fala.

Quadro 11. Descrição do encontro 11.

Objetivo da intervenção	Trabalhar questões gerais sobre personalidade, habilidades sociais e inteligência
Materiais utilizados	Dinâmica de grupo (educação baseada em projetos)
Procedimento	<p>No encontro 11 os educandos foram convidados a realizar um projeto. Contudo, anteriormente à explicação do projeto, eles deveriam escolher um líder.</p> <p>Para tanto, foi retomado o conteúdo do encontro 10 onde os educandos puderam conhecer um pouco mais sobre a personalidade dos colegas, seus interesses e pontos onde poderiam melhorar.</p> <p>Foi realizado um <i>brainstorm</i> no qual todos os educandos deveriam, livremente, escrever, na lousa, características do líder que ajudam e atrapalham uma equipe.</p>

Após discussão entre os educandos acerca de quais seriam as principais características (positivas e negativas) e estabelecimento de consenso entre eles, os participantes foram convidados a realizar uma votação, para escolher 2 pessoas, cada uma para ser líder de um grupo em um projeto. Os educandos deveriam escolher se a votação

seria anônima ou aberta. Ocorrida a votação, de forma anônima, foi explicado aos educandos que a dinâmica continuaria no próximo encontro.

Quadro 12. Descrição do encontro 12.

Objetivo da intervenção	Trabalhar questões gerais sobre personalidade, habilidades sociais e inteligência
Materiais utilizados	Dinâmica de grupo (educação baseada em projetos) e roda de conversa
Procedimento	<p>No encontro 12 os líderes escolhidos foram colocados como observadores do projeto e, aqueles menos votados foram escolhidos como líderes (conforme o planejamento do capacitador). Estes deveriam escolher seus colegas para realizar o projeto, um de cada vez, até que todos os colegas fossem escolhidos.</p> <p>O projeto consistia em apresentar um produto que pudesse ser vendido, ressaltando características escolhidas por cada equipe (peso, preço, utilidade, dentre outras características).</p> <p>O capacitador, previamente, preparou dois produtos ((um porta-moedas e um <i>timer</i> para cozinha - Figura 9), colocando-os em uma sacola. Sem olhar o conteúdo, cada um dos líderes retirou um produto e o restante do encontro foi liberado para que os grupos pudessem preparar a apresentação do produto (que seria feita no próximo encontro).</p>



Figura 9. Itens utilizados no encontro 12 (porta-moedas e *timer* para cozinha)

Neste encontro, após o capacitador informar aos educandos que as pessoas com menos votos deveriam ser os líderes, ocorreu um fato interessante. Um dos escolhidos, mostrou-se bastante entusiasmado com a tarefa, enquanto o outro, bastante preocupado. Ao término do encontro, este educando, mais preocupado, procurou o capacitador, indicando dúvidas se estava preparado para ser líder. O capacitador lhe respondeu que se desse uma oportunidade e aproveitasse a experiência. Após uma breve conversa, o educando mostrou-se mais calmo e decidiu seguir na liderança da tarefa.

Quadro 13. Descrição do encontro 13.

Objetivo da intervenção	Trabalhar questões gerais sobre personalidade, habilidades sociais e inteligência
Materiais utilizados	Dinâmica de grupo (educação baseada em projetos) e roda de conversa
Procedimento	No encontro, os grupos deveriam realizar a apresentação do produto e os observadores, realizar a avaliação e dar um <i>feedback</i> . Aos observadores, o capacitador orientou um <i>feedback</i> assertivo, ou seja, dizer sobre a tarefa (organização, distribuição de tarefas, criatividade,

liderança, dentre outros fatores que os observadores pudessem achar interessante e relevante) de forma objetiva, sem se referir a emoções ou pré-conceitos que tinham a respeito dos colegas.

Fato interessante ocorrido durante a apresentação dos grupos foi a mudança da liderança de um dos grupos, assumida por um de seus integrantes, enquanto o líder anterior deixou de ser aquele que organizava o grupo e passou a ser um membro que seguia e executava ordens. O outro grupo trabalhou de forma mais organizada e estruturada, seguindo as orientações do líder. Ao final da dinâmica, os produtos (portamoedas e *timer* de cozinha foram dados de presente aos líderes escolhidos.

Quadro 14. Descrição do encontro 14.

Objetivo da intervenção	Trabalhar questões gerais sobre habilidades sociais
Materiais utilizados	Roda de conversa
Procedimento	<p>O conteúdo do encontro não pode ser realizado da forma prevista pelo capacitador, pois um dos educandos foi positivado para COVID-19 (o conteúdo do encontro 14 foi transferido para o encontro 15). Por decisão da coordenadora pedagógica da instituição de ensino não formal, tal encontro foi realizado de forma online, através da plataforma “<i>Google meet</i>”.</p> <p>Dessa forma, o capacitador decidiu realizar uma roda de conversa online onde os educandos foram convidados a ligar suas câmeras e apresentar sua casa, caso desejassem.</p>

Tendo em vista que uma das dificuldades das aulas *online* envolve o fato de convencer os alunos a participarem dos encontros com as câmeras ligadas, o capacitador pensou em uma atividade que incluísse todos os educandos, mesmo sendo *online*.

Convém ressaltar, no entanto, que alguns educandos não participaram da atividade, tendo em vista que não possuíam celular/*tablet*/computador e/ou conexão com a rede mundial de computadores. Contudo, todos os que participaram abriram suas câmeras e mostraram sua casa, sua família (mãe, irmãos, animais de estimação).

A realização desta atividade, por ter sido feita de forma improvisada pelo pesquisador (em razão da imprevisibilidade da rotina imposta pela pandemia do COVID-19 no cronograma de atividades), foi pensada de forma a não prejudicar a sequência das atividades. Assim, os participantes que não puderam realizar a atividade não tiveram prejuízo em sua capacitação. Eventual perda se deu na possibilidade de socialização com os demais participantes de outra forma que não a presencial.

No encontro seguinte, o capacitador preparou previamente diversas situações escritas em pedaços de papel (situações inesperadas ocorridas no mercado de trabalho) e as colocou em uma sacola. Cada educando foi convidado, um por vez, a retirar um papel da sacola e convidar um colega para dramatizar a situação com ele. Os educandos demonstraram bastante interesse em participar desta dinâmica, sobretudo em razão da possibilidade de dramatização das situações.

Quadro 15. Descrição do encontro 15.

Objetivo da intervenção	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
Materiais utilizados	Dinâmica e roda de conversa
Procedimento	Exemplo de algumas situações inesperadas: “Você foi demitido, sem esperar por isso” “Você foi promovido, sem esperar por isso” “Você recebeu a notícia que um colega foi demitido, sem esperar por isso”

“Você recebeu a notícia que seu chefe faleceu, sem esperar por isso”
“Você recebeu a notícia que seu colega, que você considera que não possui qualidades para o serviço desenvolvido, foi promovido, sem esperar por isso”

No encontro seguinte, os participantes foram convidados a participar de um debate. Primeiramente, o capacitador orientou aos educandos sobre as regras do debate: não poderia haver ofensas; cada pessoa deveria escutar o colega a falar e, somente após, exprimir sua opinião. O capacitador participou do debate como mediador, retirando dúvidas dos educandos quando solicitado.

Quadro 16. Descrição do encontro 16.

Objetivo da intervenção	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
Materiais utilizados	Debate
Procedimento	O capacitador solicitou aos educandos que quem acreditasse na possibilidade da pena de morte, deveria encaminhar-se para o canto esquerdo da sala, enquanto aqueles que não acreditassem na possibilidade da pena de morte, deveriam encaminhar-se para o canto direito da sala. Feita a divisão, cada grupo (contra e a favor da pena de morte), deveriam expor seus argumentos para promover o debate e, se possível, convencer os colegas que pensam o contrário a pensar de forma igual.

Este encontro se iniciou com somente um educando se colocando contra a pena de morte e terminou com a maioria dos educandos se posicionando da mesma forma (contra a pena de morte). O capacitador, ora doutorando, que também é advogado (e esta informação era de conhecimento dos educandos) foi questionado, por vezes, a informar

como é a questão da pena de morte perante a lei brasileira e perante a lei de diversos outros países, notadamente nos Estados Unidos.

Quadro 17. Descrição do encontro 17.

Objetivo da intervenção	Atividades para trabalhar personalidade, habilidades sociais e inteligência
Materiais utilizados	Roda de conversa sobre projeto de vida
Procedimento	O capacitador conduziu uma úroda de conversa orientada com vista ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Os educandos foram convidados a falar sobre aquilo que pretende para seu futuro, notadamente, pela escolha do curso promovido pela instituição do ensino não-formal. O capacitador preparou algumas perguntas para incentivar e orientar a fala dos educandos, por exemplo, mas não somente: “Você tem planos para seu futuro? Quais?”; “Como você pretende usar os conhecimentos adquiridos nos seus estudos (da educação formal e não-formal) na sua vida pessoal e profissional?”; “Na relação com os seus colegas, durante o curso, vocês aprenderam algo novo? O que?”

Os educandos, em suas falas, retomaram algumas questões das sessões anteriores (como, por exemplo, as mudanças de opiniões no debate sobre pena de morte; as situações ocorridas no projeto ocorrido nas sessões 11, 12 e 13 e outra situações ocorridas durante o curso promovido pela instituição de ensino não-formal).

Quadro 18. Descrição do encontro 18.

Objetivo da intervenção	Receber <i>feedback</i> dos educandos
-------------------------	---------------------------------------

Materiais utilizados	Roda de conversa sobre a capacitação
Procedimento	Neste último encontro, o capacitador solicitou que os educandos fizessem uma avaliação das atividades realizadas, dessem sugestões e comentassem sobre quais assuntos eles gostariam de abordar novamente.

Neste encontro o capacitador visou buscar subsídios para realizar novas atividades em capacitações futuras, bem como *feedback* dos educandos sobre o conteúdo das atividades planejadas. Na opinião dos educandos, as atividades mais prazerosas e cujo conteúdo foi mais lembrado foram as dinâmicas de grupo, pois, segundo relatos deles, se tratava de algo que não era comum no ensino formal e que, também, traz aprendizados (bem como possibilita maior interação entre os colegas).

Nas sessões 19 e 20 foram realizadas as aplicações dos pós-testes. Após a aplicação dos instrumentos o capacitador perguntou aos educandos sobre a experiência que eles tiveram com um primeiro contato respondendo a testes psicológicos e eles responderam que foi mais “tranquilo” que a primeira vez, tendo em vista que já sabiam do que se tratava e que não havia mais a ansiedade presente naquele primeiro momento. Ressaltaram que, antes da realização do pré-teste, entendiam que se tratavam de provas que avaliariam algum aspecto importante para sua eventual contratação.

No decorrer da realização das atividades de capacitação, os participantes relataram que entenderam que a capacitação fazia parte da formação do curso profissionalizante (como as demais atividades realizadas pela instituição de ensino não-formal) e, por isso, ao realizarem os pós-testes, já tinham outra percepção acerca dos testes. De qualquer maneira, essa visão dos participantes acerca dos testes psicológicos pode, eventualmente, ter sido uma limitação e influenciar nos resultados.

O encontro 21 foi destinado à devolutiva dos testes. Em razão da pandemia do COVID-19, houve atraso na execução do cronograma da capacitação, pois esta foi pensada para ser realizada de forma presencial. Neste encontro foi possível somente a devolutiva dos resultados do BPR-5, sendo que, foi combinado com os participantes (com anuência da instituição de ensino não-formal), que no ano de 2023 seria oportunizado que todos retornassem em um dia previamente combinado, para receber a devolutiva do IHS2 e da BFP.

O capacitador entregou, a cada educando, o resultado de seus testes e orientou a todos que se tratava de algo pessoal, que somente poderia ser compartilhado com os colegas, se o educando quisesse. De forma simples, foi desenhada na lousa a curva de Gauss (curva de densidade), explicando como interpretar o resultado, inclusive auxiliando-os a localizar onde o seu resultado se encontrava perante a população com o qual foi comparado, através do percentil.

Foi dito pelo capacitador aos educandos que os testes não refletiam quem eles eram e sim, apenas, uma “foto” daquele momento. Que quando eles fizeram os testes, poderiam estar com sono, com fome, pensando na/o namorada/o ou em outra situação que fizesse com que a resposta não fosse aquela esperada. Que a qualquer momento de suas vidas eles poderiam refazer os testes (se feito por um psicólogo) e o resultado certamente seria diferente.

Os educandos realizaram diversas perguntas ao capacitador, como por exemplo: em que situações estes testes poderiam ser usados, quem eram as pessoas que construíam estes testes, se os testes só podiam ser aplicados por psicólogos, dentre outras questões. O capacitador respondeu à todas as perguntas e após, foi feita uma confraternização com um lanche fornecido pela instituição de ensino não-formal (este lanche é cotidianamente fornecido pela instituição). O encontro 22 (devolutiva para a instituição de ensino não-

formal) será realizado no ano de 2023 (já programada com a coordenadora pedagógica da instituição de ensino não-formal), em razão do atraso da execução do cronograma em razão da pandemia do COVID-19.

Anexo B –Programa de capacitação G2

Todas as intervenções ocorreram no horário vespertino, das 8 às 12 horas da manhã, com um intervalo de 15 minutos para que os educandos tomassem um lanche (fornecido pela instituição de ensino não formal). Durante este período o capacitador continuava a interagir com os educandos.

Nos dois primeiros encontros foi priorizada a formação de vínculo entre o capacitador, ora doutorando e os educandos, tendo em vista que nem todos os se conheciam (quer porque são de turmas diferentes, quer porque trabalham em locais diferentes) e alguns educandos somente se conheciam porque já tinham participado de atividades anteriores (anteriores à capacitação, no ano de 2000 e 2021, promovidas pela instituição de ensino não formal), mas de forma *online*.

As atividades programadas para o G2 foram idênticas às planejadas para o G1, portanto, dessa forma, serão detalhados a seguir as questões de maior relevância para este público-alvo. Nas sessões de formação de vínculo, foi possível se verificar um cansaço por parte aprendizes, interpretado como decorrente do ingresso no mercado de trabalho (nenhum deles havia trabalhado anteriormente no mercado formal). Todos trabalham cinco dias na semana (de segunda à sexta-feira), seis horas por dia (total de 30 horas semanais) e somente nos dias em que frequentam a formação continuada da instituição de ensino não formal, é que não precisam trabalhar.

Os educandos se diziam cansados e, por várias vezes, muitos chegavam atrasados (entre 10 e 30 minutos), alegando que “perdiam a hora”. Contudo, quando haviam dinâmicas, todos se mostravam bastante empolgados e participavam, sem demonstrar cansaço ou sonolência.

No primeiro encontro, ao longo da aplicação da dinâmica descrita no Quadro 6 (“4 verdades e 1 mentira”), alguns educandos fizeram brincadeiras entre si (com aqueles que

já conheciam e tinham alguma liberdade), mas sempre demonstrando respeito com os colegas.

No segundo encontro foi realizada a roda de conversa sobre a percepção dos educandos sobre competências socioemocionais (descrita no Quadro 9). Alguns educandos realizaram descrições a respeito do seu ambiente de trabalho, citando situações de seu cotidiano que ajudavam ou não a melhora de relacionamento entre as pessoas. Também fizeram algumas críticas e elogios a alguns de seus chefes, aproveitando a dinâmica para falar sobre sua visão do mercado de trabalho.

Em relação à aplicação dos testes (pré-testes), quando tal atividade foi citada no encontro 2 (avisando que, no próximo encontro seria realizada tal atividade), a maioria dos educandos não se mostrou disposta fisicamente. O capacitador pediu para que eles falassem mais sobre o assunto. Muitos deles afirmaram que quaisquer tipos de atividades semelhantes às provas escolares causavam repulsa, não desejando mais retornar à época do ensino médio (a maioria dos educandos já havia terminado os estudos no nível educacional citado). Disseram que a partir daquele momento só iriam trabalhar, não desejando mais estudar.

O capacitador informou que não se tratava de atividades avaliativas e sim testes psicológicos que poderiam dizer mais sobre eles. Explicou resumidamente que a inteligência não é algo somente relacionado ao acúmulo de conhecimento e sim sobre a forma pela qual se resolvem problemas; ressaltou que a forma de ser da pessoa (personalidade) pode indicar a forma pela qual ela age em determinadas situações.

Na sessão 3 (pré-teste do BPR-5), durante a aplicação das baterias (RV, RA, RM, RE e RN), já nos primeiros subtestes (RV e RA), alguns participantes mostraram-se inseguros para marcar as respostas, buscando verbalmente a orientação do capacitador (perguntando, por exemplo: “será que estou certo?”, “será que você não pode me

ajudar”?). O capacitador, seguindo as instruções do teste, fez a releitura das questões cuja dúvida surgiu, para todo o grupo, sem dar orientações específicas para os educandos.

Estas questões foram colocadas na roda de conversa realizada no encontro 4 (ver Quadro 15) para que os educandos pudessem falar sobre as dificuldades que tiveram para realizar os testes. Muitos atribuíram as dificuldades ao cansaço derivado da rotina laboral, a qual foi descrita como um fato que modificou muito sua vida, pois estavam acostumados a frequentar a escola somente no período noturno, tendo todo o restante do dia livre (exceto o período da manhã, no qual faziam atividades na instituição de ensino não formal).

No quinto encontro, foi realizada a atividade descrita no Quadro 10 (roda de conversa sobre características relevantes para o mercado de trabalho). Durante a discussão, alguns educandos discordaram de seus colegas em relação às características que cada um nomeou para si como importantes ou relevantes para a função que exercia como menor aprendiz. Embora a discordância não tenha se dado de forma agressiva, houve o uso de sarcasmo entre os colegas, com referências a fatos ocorridos no dia a dia laboral (educandos que trabalham no mesmo local). Embora o uso do sarcasmo seja comum dentre alguns participantes do G2, o capacitador pontuou a desnecessidade do uso desta figura de linguagem, notadamente porque se os educandos naturalizarem o uso, poderão, futuramente, fazê-lo durante sua prática laboral e se prejudicarem perante seus pares e chefes.

Ainda no quinto encontro foi iniciada a dinâmica da liderança, descrita nos Quadros 11, 12 e 13. No G2, apenas um dos grupos (composto pela maioria dos educandos) se empenhou na realização da atividade, enquanto no outro grupo, apenas poucas pessoas se mostraram interessadas em sua realização. Em roda de conversa posterior à dinâmica, os educandos que participaram da atividade disseram que aqueles

que não mostravam interesse na atividade refletiam a mesma conduta no ambiente do trabalho.

Ante estes apontamentos, os educandos que não participaram da dinâmica não opuseram argumentos. Na roda de conversa, os educandos apontaram suas dificuldades no ambiente de trabalho e ouviram dos colegas o que estes fariam em seu lugar.



Figura 10. Itens utilizados no encontro 5 e 6 (leque e espelho de bolso)

No sétimo encontro foi realizada a dinâmica descrita no Quadro 15 (dramatização sobre situações hipotéticas no ambiente de trabalho). A dinâmica perdurou por todo o encontro, sendo a única sessão diferente do G1 (visto que não foi realizada a atividade descrita no Quadro 14 – atividade online).

No oitavo encontro foram realizadas as atividades descritas nos Quadros 16 e 17 (debate sobre a pena de morte e roda de conversa sobre projetos de vida). No G2, na atividade do debate, a maior parte dos educandos posicionou-se logo no início contra a pena de morte, não havendo muitas mudanças de posicionamento a respeito da questão.

Em relação à roda de conversa sobre projetos de vida, a maior parte dos educandos relatou que, atualmente, todo o seu salário já estava comprometido com despesas de longo

prazo (compras realizadas no crédito, como computadores, celulares, motos, dentre outros itens) e que não pensavam no futuro, apenas em adquirir bens que acham necessários para ter uma vida confortável na atualidade. Alguns educandos relataram que investem em cursos de formação (cursos de mecânica, de informática, de cozinha, dentre outros), mas não se imaginam trabalhando nas profissões cuja formação estão frequentando.

Nas sessões em que foram aplicados os testes (pós-teste), os educandos se mostraram muito mais dispostos a fazê-los, dizendo que estavam ansiosos pelo resultado. Muitos relataram que, quando fizeram os primeiros testes (pré-testes) não os fizeram bem, pois não sabiam muito bem do que se tratava, mas agora veem que, de alguma forma, consideram tal atividade importante para sua carreira (não conseguiram explicar o porquê).

No encontro 11 os educandos relataram que aquele espaço (da capacitação) era bom, pois significava uma pausa no dia a dia do trabalho. Era um lugar agradável em que podiam encontrar as pessoas e fazer algo diferente do trabalho. Não viam o espaço como algo educacional e sim prazeroso de se estar.

O encontro 21 foi destinado à devolutiva dos testes. Em razão da pandemia do COVID-19, houve atraso na execução do cronograma da capacitação, pois esta foi pensada para ser realizada de forma presencial. Neste encontro foi possível somente a devolutiva dos resultados do BPR-5, sendo que, foi combinado com os participantes (com anuência da instituição de ensino não-formal), que no ano de 2023 seria oportunizado que todos retornassem em um dia previamente combinado, para receber a devolutiva do IHS2 e da BFP.

Após a devolutiva do BPR-5 no encontro 11, muitos educandos relatavam que não esperavam os resultados positivos que tiveram. Disseram que não se viam competentes para muitas questões profissionais e de vida. O capacitador informou aos educandos que

estes, em suas vidas profissionais futuras, podem, eventualmente, se deparar com testes psicológicos em entrevistas de emprego ou em avaliações para promoções de cargo. Ressaltou que o importante não é como saber responder aos testes psicológicos, mas sim conhecer mais de si, seus pontos fortes e aqueles em que precisam melhorar, para que isto se reflita em suas vidas pessoais e profissionais.

Mesmo assim, alguns educandos se mostraram frustrados com o resultado dos testes, relatando que tinham muitas dificuldades de receber notícias que não lhe pareciam favoráveis, bem como relatando que sempre se comparavam com os outros (e alguns educandos trocaram informações sobre seus resultados após o término do encontro).

O encontro 22 (devolutiva para a instituição de ensino não-formal) será realizado no ano de 2023, em razão do atraso da execução do cronograma em razão da pandemia do COVID-19. Em encontro com a coordenadora pedagógica da instituição, para combinar a devolutiva (em 2023) esta informou que alguns dos aprendizes teriam seus contratos prorrogados (na condição de menores aprendizes), outros seriam desligados e alguns, inclusive, já tiveram o convite para serem contratados como funcionários regulares (já não mais como menores aprendizes).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados Pais/Responsáveis,

Venho, por meio desse documento, convidar seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade a participar de uma pesquisa intitulada “**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES**” que tem, como objetivo, oferecer um programa de treinamento em Competências Socioemocionais (CSE) para os adolescentes que participam das atividades oferecidas por essa instituição. A pesquisa faz parte da minha tese de doutorado, desenvolvida no programa de pós-graduação em Psicologia, na PUC-Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Tatiana de Cassia Nakano.

Aos participantes será solicitado, antes do início do programa, que respondam a uma bateria de testes de inteligência, um teste de personalidade, um teste de habilidades socioemocionais e dois questionários (sendo um deles sobre competências socioemocionais e o outro sobre inteligência emocional), sendo que todas as aplicações serão realizadas em duas sessões para cada turma de educandos, com duração estimada de duas horas, cada aplicação.

As atividades serão realizadas na própria sala de aula, com o grupo de alunos, existindo prévio acordo de data e horário com o responsável pela instituição de ensino não-formal para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo ao calendário do projeto. Esta pesquisa prevê riscos mínimos, relacionados à fadiga na execução da atividade ou ainda à dificuldade na execução de algum item específico. Caso ocorra, a interrupção da participação pode ser solicitada. Ressalte-se que a participação dos alunos é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso algum deles não queiram participar, podendo se retirar dela a qualquer momento, mesmo após ter sido iniciada a atividade. Entretanto, caso haja algum desconforto, o pesquisador, que é psicólogo, poderá realizar um primeiro atendimento e, posteriormente, realizar o encaminhamento, se necessário.

O programa será oferecido, de forma diferenciada, para dois grupos (1 e 2). O primeiro grupo (1) será composto por educandos do programa de formação em mecânica veicular e cidadania (ou seja, que se encontram no primeiro ano na instituição) e o segundo grupo (G2) será composto por educandos que já estão contratados como funcionários, na condição de menores aprendizes (ou seja, que já encerraram o curso de formação, mas ainda se encontram vinculados, no segundo ano na instituição).

Para o primeiro grupo o programa acontecerá em 10 encontros visando o oferecimento de atividades de desenvolvimento e estimulação de alguns dos elementos das CSE, quais sejam: a inteligência, a personalidade e as habilidades sociais. O tempo de cada sessão será de aproximadamente 2 horas cada. Ao final, uma nova avaliação dos participantes será realizada, por meio da reaplicação dos testes que foram utilizados antes do início do projeto. Os resultados dos participantes serão comparados a fim de se verificar a eficácia do programa de capacitação e os possíveis ganhos resultantes da participação nesse programa.

Após o término da pesquisa será fornecido à instituição os resultados gerais, divididos por turma. Também será oferecido material explicativo de orientação à instituição, pais e alunos sobre a importância das competências socioemocionais.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Bloco A02 – Térreo – Campus I - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas- SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h às 12h e das 13h às 17h, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação do caráter ético do projeto.

O pesquisador compromete-se a guardar o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como de estabelecimento envolvido. Salienta ainda que o pesquisador poderá ser contatado, através do telefone abaixo mencionado, para esclarecer qualquer dúvida em relação ao projeto desenvolvido.

Todo participante (menor) da pesquisa ficará com uma via do Termo de Assentimento, devidamente assinada.

Caso concorde que seu/sua filho(a) / menor sob sua responsabilidade participe dessa pesquisa, peço, por favor, que preencha e assine este Termo, devolvendo-o à Instituição.

Ressalto que a concordância do próprio aluno, menor de 18 anos, também será solicitada, em documento apartado.

Allan Waki de Oliveira e Cerqueira César
Discente do curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas
Email: allan.wo2@puccampinas.edu.br

Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Docente do curso de Pós-Graduação Psicologia da
PUC-Campinas
Email: tatiananakano@puc-campinas.edu.br

Após ter sido esclarecido sobre a presente pesquisa, autorizo meu (minha) filho (a) ou menor sob minha responsabilidade a participar voluntariamente da pesquisa.

Nome do(a) filho(a)/menor sob minha responsabilidade: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____ Série: _____

Assinatura do responsável: _____

Local e data: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18 ANOS

Prezado educando,

Venho, por meio desse documento, convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada **“COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES”** que tem, como objetivo, oferecer um programa de treinamento em Competências Socioemocionais (CSE) para os adolescentes que participam das atividades oferecidas por essa instituição. A pesquisa faz parte da minha tese de doutorado, desenvolvida no programa de pós-graduação em Psicologia, na PUC-Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Tatiana de Cassia Nakano.

Aos participantes será solicitado, antes do início do programa, que respondam a uma bateria de testes de inteligência, um teste de personalidade, um teste de habilidades socioemocionais e dois questionários (sendo um deles sobre competências socioemocionais e o outro sobre inteligência emocional), sendo que todas as aplicações serão realizadas em duas sessões para cada turma de educandos, com duração estimada de duas horas, cada aplicação.

As atividades serão realizadas na própria sala de aula, com o grupo de alunos, existindo prévio acordo de data e horário com o responsável pela instituição de ensino não-formal para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo ao calendário do projeto. Esta pesquisa prevê riscos mínimos, relacionados à fadiga na execução da atividade ou ainda à dificuldade na execução de algum item específico. Caso ocorra, a interrupção da participação pode ser solicitada. Ressalte-se que a participação dos alunos é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso algum deles não queiram participar, podendo se retirar dela a qualquer momento, mesmo após ter sido iniciada a atividade. Entretanto, caso haja algum desconforto, o pesquisador, que é psicólogo, poderá realizar um primeiro atendimento e, posteriormente, realizar o encaminhamento, se necessário.

O programa será oferecido, de forma diferenciada, para dois grupos (1 e 2). O primeiro grupo (1) será composto por educandos do programa de formação em mecânica veicular e cidadania (ou seja, que se encontram no primeiro ano na instituição) e o segundo grupo (G2) será composto por educandos que já estão contratados como funcionários, na condição de menores aprendizes (ou seja, que já encerraram o curso de formação, mas ainda se encontram vinculados, no segundo ano na instituição).

Para o primeiro grupo o programa acontecerá em 10 encontros visando o oferecimento de atividades de desenvolvimento e estimulação de alguns dos elementos das CSE, quais sejam: a inteligência, a personalidade e as habilidades sociais. O tempo de cada sessão será de aproximadamente 2 horas cada. Ao final, uma nova avaliação dos participantes será realizada, por meio da reaplicação dos testes que foram utilizados antes do início do projeto. Os resultados dos participantes serão comparados a fim de se verificar a eficácia do programa de capacitação e os possíveis ganhos resultantes da participação nesse programa.

Após o término da pesquisa será fornecido à instituição os resultados gerais, divididos por turma. Também será oferecido material explicativo de orientação à instituição, pais e alunos sobre a importância das competências socioemocionais.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Bloco A02 – Térreo – Campus I - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas- SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h às 12h e das 13h às 17h, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação do caráter ético do projeto.

O pesquisador compromete-se a guardar o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como de estabelecimento envolvido. Salienta ainda que o pesquisador poderá ser contatado, através do telefone abaixo mencionado, para esclarecer qualquer dúvida em relação ao projeto desenvolvido.

Todo participante da pesquisa ficará com uma via deste Termo, devidamente assinado.

Caso concorde em participar dessa pesquisa peça, por favor, que preencha e assine este termo, devolvendo-o à Instituição.

Allan Waki de Oliveira e Cerqueira César
Discente do curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas
Email: allan.wo2@puccampinas.edu.br

Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Docente do curso de Pós-Graduação Psicologia da
PUC-Campinas
Email: tatiananakano@puc-campinas.edu.br

Após ter sido esclarecido(a) sobre a presente pesquisa, aceito participar voluntariamente da mesma.

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____ Série: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS

Prezado(a) aluno(a),

Venho, por meio desse documento, convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada **“COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES”** que tem, como objetivo, oferecer um programa de treinamento em Competências Socioemocionais (CSE) para os adolescentes que participam das atividades oferecidas por essa instituição. A pesquisa faz parte da minha tese de doutorado, desenvolvida no programa de pós-graduação em Psicologia, na PUC-Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Tatiana de Cassia Nakano.

Aos participantes será solicitado, antes do início do programa, que respondam a uma bateria de testes de inteligência, um teste de personalidade, um teste de habilidades socioemocionais e dois questionários (sendo um deles sobre competências socioemocionais e o outro sobre inteligência emocional), sendo que todas as aplicações serão realizadas em duas sessões para cada turma de educandos, com duração estimada de duas horas, cada aplicação.

As atividades serão realizadas na própria sala de aula, com o grupo de alunos, existindo prévio acordo de data e horário com o responsável pela instituição de ensino não-formal para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo ao calendário do projeto. Por se tratar de uma atividade agradável e desafiadora esta pesquisa não prevê nenhum risco psicológico, embora possam existir, ainda que mínimos, aqueles relacionados à fadiga na execução da atividade ou ainda à dificuldade na execução de algum item específico. Caso ocorra, a interrupção da participação pode ser solicitada. Ressalte-se que a participação dos alunos é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso algum deles não queiram participar, podendo se retirar dela a qualquer momento, mesmo após ter sido iniciada a atividade. Entretanto, caso haja algum desconforto, o pesquisador, que é psicólogo, poderá realizar um primeiro atendimento e, posteriormente, realizar o encaminhamento, se necessário.

O programa será oferecido, de forma diferenciada, para dois grupos (1 e 2). O primeiro grupo (1) será composto por educandos do programa de formação em mecânica veicular e cidadania (ou seja, que se encontram no primeiro ano na instituição) e o segundo grupo (G2) será composto por educandos que já estão contratados como funcionários, na condição de menores aprendizes (ou seja, que já encerraram o curso de formação, mas ainda se encontram vinculados, no segundo ano na instituição).

Para o primeiro grupo o programa acontecerá em 10 encontros visando o oferecimento de atividades de desenvolvimento e estimulação de alguns dos elementos das CSE, quais sejam: a inteligência, a personalidade e as habilidades sociais. O tempo de cada sessão será de aproximadamente 2 horas cada. Ao final, uma nova avaliação dos participantes será realizada, por meio da reaplicação dos testes que foram utilizados antes do início do projeto. Os resultados dos participantes serão comparados a fim de se verificar a eficácia do programa de capacitação e os possíveis ganhos resultantes da participação nesse programa.

Após o término da pesquisa será fornecido à instituição os resultados gerais, divididos por turma. Também será oferecido material explicativo de orientação à instituição, pais e alunos sobre a importância das competências socioemocionais.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-

6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Bloco A02 – Térreo – Campus I - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas- SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h às 12h e das 13h às 17h, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação do caráter ético do projeto.

O pesquisador compromete-se a guardar o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como de estabelecimento envolvido. Salaria ainda que o pesquisador poderá ser contatado, através do telefone abaixo mencionado, para esclarecer qualquer dúvida em relação ao projeto desenvolvido.

Todo participante da pesquisa ficará com uma via deste Termo, devidamente assinada.

Caso concorde em participar dessa pesquisa peço, por favor, que preencha e assine este Termo, devolvendo-o à Instituição.

Allan Waki de Oliveira e Cerqueira César
Discente do curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas
Email: allan.wo2@puccampinas.edu.br

Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Docente do curso de Pós-Graduação Psicologia da
PUC-Campinas
Email: tatiananakano@puc-campinas.edu.br

Após ter sido esclarecido(a) sobre a presente pesquisa, concordo em participar voluntariamente da mesma.

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____ Série: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA (EDUCANDOS E MENORES APRENDIZES)

Prezada responsável

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa nesta instituição, a qual Vossa Senhoria dirige, com o objetivo de oferecer um programa de capacitação em Competências Socioemocionais (CSE) para os educandos que aqui estudam. A pesquisa faz parte da minha tese de doutorado, desenvolvida no programa de pós-graduação em Psicologia, na PUC-Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Tatiana de Cassia Nakano.

Aos participantes será solicitado, antes do início do programa, que respondam a uma bateria de testes de inteligência, um teste de personalidade, um teste de habilidades sociais e dois questionários (sendo um deles sobre competências socioemocionais e o outro sobre inteligência emocional). A aplicação de todos os testes/inventários/questionários realizada uma sessão, com duração estimada de duas horas de duração.

As atividades de capacitação serão realizadas na própria sala de aula, com o grupo de alunos, existindo prévio acordo de data e horário com o com Vossa Senhoria, não havendo, portanto, nenhum prejuízo ao calendário do desta instituição. Por se tratar de uma atividade agradável e desafiadora esta pesquisa prevê um risco mínimo, exclusivamente relacionado à fadiga na execução da atividade ou ainda à dificuldade na execução de algum item específico. Caso ocorra, a interrupção da participação pode ser solicitada. Ressalte-se que a participação é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso não queiram participar, podendo se retirar dela a qualquer momento, mesmo após ter sido iniciada a atividade. Entretanto, caso haja algum desconforto, o pesquisador, que é psicólogo, poderá realizar um primeiro atendimento e, posteriormente, realizar o encaminhamento, se necessário.

O programa será oferecido para dois grupos. O primeiro grupo será composto por educandos do programa de formação em mecânica veicular e cidadania (ou seja, que se encontram no primeiro ano na instituição) e o segundo grupo será composto por educandos que já estão contratados como funcionários, na condição de menores aprendizes (ou seja, que já encerraram o curso de formação, mas ainda se encontram vinculados, no segundo ano na instituição).

Para ambos os grupos o programa de capacitação será oferecido em 10 encontros, visando o oferecimento de atividades de desenvolvimento e estimulação de competências socioemocionais, em sessões de aproximadamente 2 horas cada. Os testes/inventários/questionários serão aplicados na sessão de número 2 (pré-teste) e de número 8 (pós-teste).

Os resultados dos participantes serão comparados a fim de se verificar a eficácia do programa de capacitação e os possíveis ganhos resultantes da participação nesse programa.

Após o término da pesquisa será fornecido à instituição os resultados gerais dos participantes, divididos por grupo. Também será oferecido material explicativo de

orientação à instituição, pais e alunos sobre a importância das competências socioemocionais no ambiente da educação não-formal e no ambiente laboral.

Caso Vossa Senhoria concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos participantes, bem como de seus pais ou responsáveis, de acordo com os Termos anexados ao final deste documento (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

O pesquisador compromete-se a guardar o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como da instituição. Salienta ainda que haverá um número de telefone à disposição dos participantes caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a vossa colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa.

Allan Waki de Oliveira e Cerqueira César
Discente do curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas
Email: allan.wo2@puccampinas.edu.br
Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano
Docente do curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas
Email: tatiananakano@puc-campinas.edu.br

Após ter sido esclarecido sobre a presente pesquisa, autorizo a execução da mesma na instituição pela qual sou responsável.

Nome da instituição: _____

CNPJ: _____

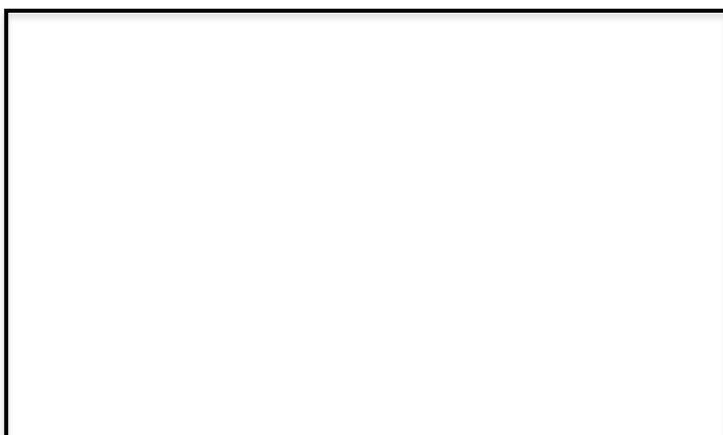
Endereço da instituição: _____

Cep: _____ Telefone: _____

Nome do responsável: _____

Cargo: _____

Local e data: _____



Carimbo da instituição

Assinatura da responsável