

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

LORENA RODRIGUES DA COSTA

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, INTERESSES PROFISSIONAIS E
PRONTIDÃO PARA A ESCOLHA: RELAÇÕES COM DESEMPENHO ESCOLAR

CAMPINAS

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

LORENA RODRIGUES DA COSTA

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, INTERESSES PROFISSIONAIS E
PRONTIDÃO PARA A ESCOLHA: RELAÇÕES COM DESEMPENHO ESCOLAR

Dissertação 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 do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof.º Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

CAMPINAS

2024

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837c	<p>Rodrigues da Costa, Lorena</p> <p>Competências socioemocionais, Interesses Profissionais e Prontidão para a Escolha : Relações com Desempenho Escolar / Lorena Rodrigues da Costa. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>60</p> <p>Orientador: Rodolfo Augusto Matteo Ambiel .</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia , Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Competências socioemocionais. 2. Interesses profissionais. 3. Desempenho escolar.</p>
-------	--

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

LORENA RODRIGUES DA COSTA

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, INTERESSES PROFISSIONAIS E
PRONTIDÃO PARA A ESCOLHA: RELAÇÕES COM DESEMPENHO ESCOLAR

Dissertação defendida e aprovada em 16 de Dezembro de 2024 pela
Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL
Data: 16/12/2024 16:32:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Orientador da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)

Documento assinado digitalmente
gov.br ARIELA RAISSA LIMA COSTA
Data: 16/12/2024 17:14:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.(a) Dr. (a) Ariela Raissa Lima Costa
Universidade São Francisco (USF)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que esteve comigo até aqui, me direcionou e cuidou de mim. Aos meus pais, Olandir e Adriana, exemplos de amor e dedicação, que sempre foram meus suportes.

Ao meu irmão, Samuel, por sempre estar comigo.

Ao meu noivo, Thales, meu amigo e amor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodolfo Ambiel, que muito me ajudou e foi essencial na construção da minha carreira. O admiro muito.

Ao Instituto Ayrton Senna, pelo apoio fornecido, mediado pelo Dr. Gustavo Henrique Martins.

Aos meus amigos, obrigada por tanto. Em especial, às amigas do mestrado, Mari, Pri, Nani e Andreza.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer até aqui. Em especial, Drs. Evandro Peixoto e Gustavo Henrique Martins, que me orientaram durante a graduação; e Drs. Makilim Nunes Baptista, João Carlos Caselli Messias, e Dra. Ana Carla Crispim pelas contribuições com o projeto.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação básica, reconhecendo sua relevância para desempenho acadêmico, interesses profissionais e desfechos laborais. Embora essas habilidades sejam essenciais no ambiente escolar, impactando tanto o presente quanto o futuro dos alunos, ainda há poucos estudos relacionando essas variáveis em larga escala. Esse estudo teve como objetivo avaliar a relação direta das competências socioemocionais, interesses profissionais, prontidão para escolha profissional, desempenho escolar e renda familiar. A amostra foi proveniente de um banco de dados disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna e incluiu 33.566 estudantes de escolas estaduais na região Sudeste, com idades entre 13 e 19 anos, sendo 55,5% do sexo feminino. A distribuição por série indicou 48,3% no 9º ano do Ensino Fundamental e 51,7% na 3ª série do Ensino Médio. Em relação aos instrumentos, foi utilizado um questionário socioeconômico, resultados das provas de proficiência em português e matemática, SENNA 2.0, 18REST-2 e um questionário de variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional. A coleta de dados foi realizada mediante a autorização ética das escolas por meio da Secretaria da Educação local e utilizou-se o delineamento Blocos Incompletos Balanceados (BIB), com sete cadernos distintos, cada aluno respondendo apenas um. Em relação a análise de dados, foram utilizadas estatísticas descritivas dos participantes, correlação de Pearson e análise de redes. Os resultados indicaram que a Autogestão se relacionou com variáveis de prontidão de carreira, contribuindo para a autorregulação e persistência. Além disso, a Abertura ao novo também se relacionou com a prontidão de carreira, associando-se à curiosidade e ao pensamento crítico, e mostrou relação com elevações nos interesses profissionais, o que sugere uma flexibilidade nos interesses. A Amabilidade e o Engajamento com os outros também se relacionaram com os níveis de elevação, enquanto a Autogestão se relacionou com os níveis de diferenciação. Tais resultados oferecem contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento da carreira dos estudantes.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, interesses profissionais, desempenho escolar.

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base (BNCC) highlights the importance of developing socioemotional skills in basic education, recognizing their relevance for academic performance, career interests, and labor outcomes. Although these skills are essential within the school environment, impacting both the present and future of students, there are still few large-scale studies examining these variables. This study aimed to evaluate the direct relationship between socioemotional competencies, career interests, career choice readiness, academic performance, and family income. The sample was drawn from a database provided by the Ayrton Senna Institute and included 33,566 students from public schools in the Southeast region of Brazil, aged between 13 and 19 years, with 55.5% female participants. The grade distribution showed 48.3% in the 9th grade of Elementary School and 51.7% in the 3rd year of High School. The instruments used included a socioeconomic questionnaire, proficiency test results in Portuguese and mathematics, SENNA 2.0, 18REST-2, and a questionnaire assessing variables related to career choice readiness. Data collection was conducted with ethical authorization from the schools via the local Department of Education, utilizing a Balanced Incomplete Block (BIB) design with seven distinct booklets, each student answering only one. For data analysis, descriptive statistics of the participants, Pearson correlation, and network analysis were employed. The results indicated that Self-management correlated with career readiness variables, contributing to self-regulation and persistence. Additionally, Openness to New correlated with career readiness, associating with curiosity and critical thinking, and showed a relationship with increases in career interests, suggesting flexibility in interests. Agreeableness and Engagement with others were also related to increased levels, while Self-management was related to differentiation levels. These results provide valuable insights into understanding students' career development.

Keywords: Socioemotional skills, professional interests, academic performance.

Sumário

Lista de Tabela.....	vii
Lista de Figuras.....	viii
APRESENTAÇÃO.....	1
1. INTRODUÇÃO.....	3
2. OBJETIVOS.....	18
2.1. Objetivo geral.....	18
2.2. Objetivos específicos e hipóteses.....	18
3. MÉTODO.....	20
3.1. Participantes.....	20
3.2. Instrumentos.....	21
3.2.1. <i>Questionário sociodemográfico</i>	21
3.2.2. <i>Questionário de variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional</i>	21
3.2.3. <i>Provas de proficiência em português e matemática</i>	22
3.2.4. <i>SENNA 2.0 (Primi et al., 2021; Primi et al., 2016)</i>	23
3.2.5. <i>18REST-2 (Ambiel et al., 2018; Martins et al., 2023)</i>	24
3.3. Procedimentos.....	24
3.4. Plano de análise de dados.....	25
3.5. Considerações éticas.....	26
4. RESULTADOS.....	27
5. DISCUSSÃO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS.....	60

Lista de Tabela

<i>Tabela 1.</i> Correlações das Variáveis.....	28
---	----

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Análise de rede exploratória com os interesses profissionais.....	35
<i>Figura 2.</i> Análise de força da rede exploratória com os interesses profissionais.....	36
<i>Figura 3.</i> Análise de rede exploratória com os conceitos secundários dos interesses profissionais.....	36
<i>Figura 4.</i> Análise de força da rede exploratória com os conceitos secundários dos interesses profissionais.....	37
<i>Figura 5.</i> Análise de rede com prontidão para escolha profissional.....	38
<i>Figura 6.</i> Análise de força da rede com prontidão para escolha profissional.....	39
<i>Figura 7.</i> Análise de rede com desempenho escolar.....	40
<i>Figura 8.</i> Análise de força da rede com desempenho escolar.....	41

APRESENTAÇÃO

Em um mundo em constante transformação, o desenvolvimento das competências socioemocionais se torna cada vez mais crucial, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo. Essas competências são fundamentais para o aprendizado, uma vez que impulsionam o desenvolvimento de habilidades essenciais que não apenas afetam o desempenho escolar, mas também se refletem em diversas áreas da vida, incluindo as relações interpessoais, o pensamento crítico, o planejamento e a capacidade de resolver problemas.

Na escola, embora o domínio de conhecimentos acadêmicos e habilidades técnicas continue sendo de grande importância, é essencial que essas competências sejam acompanhadas de habilidades socioemocionais. Essas habilidades permitem ao estudante interagir de maneira eficaz com os outros, gerenciar suas próprias emoções e superar desafios na busca por seus objetivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância dessas competências no processo educacional. As competências socioemocionais são entendidas como um conjunto de características individuais que se manifestam por meio de comportamentos, pensamentos e emoções. Elas são desenvolvidas ao longo da vida, tanto em contextos formais quanto informais, e exercem um impacto significativo no desempenho pessoal e profissional dos indivíduos. Como essas competências são flexíveis e passíveis de desenvolvimento, podem ser aprimoradas por meio de intervenções específicas (Primi et al., 2016).

Assim como as competências socioemocionais impactam no desempenho escolar, é importante reconhecer sua relevância em relação aos interesses profissionais e desfechos laborais. Ao considerar isso, a presente dissertação tem como objetivo avaliar a relação entre

as competências socioemocionais, interesses profissionais, variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional, desempenho escolar e renda.

De forma ampla, a principal motivação para realizar a presente pesquisa inclui a possibilidade de ampliar o conhecimento científico a respeito de variáveis que influenciam no desenvolvimento profissional dos estudantes. Para uma melhor organização do conteúdo, a dissertação está estruturada da seguinte forma: capítulo 1 apresenta uma introdução sobre as variáveis abordadas no estudo; capítulo 2 descreve os objetivos da pesquisa, de forma geral e específica; capítulo 3 detalha o método, incluindo participantes, instrumentos, procedimentos e análise de dados; capítulo 4 expõe os resultados encontrados; capítulo 5 oferece uma discussão dos achados. Por fim, são apresentadas as considerações finais e referências.

1. INTRODUÇÃO

O debate global sobre o direito à educação de qualidade tem moldado políticas públicas em diversos países, visando não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de práticas eficazes para a aprendizagem de todos os alunos. No Brasil, essa busca por uma educação inclusiva resultou na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades para todos os estudantes, alinhado às políticas educacionais do país. Entre as competências gerais delineadas pela BNCC, destaca-se o desenvolvimento das competências socioemocionais, reconhecendo sua importância para a formação do ser humano ao longo da educação básica (Muto & Galvani, 2023).

Embora não seja uma ideia nova - remontando a Platão, há mais de dois mil anos -, a inclusão nas escolas de uma concepção voltada para o desenvolvimento integral do ser humano ainda é considerada revolucionária nos dias de hoje. O reconhecimento das interrelações entre emoção, cognição e socialização na aprendizagem ganhou destaque apenas na segunda metade do século passado, no entanto, a implementação dessa compreensão na prática educacional ainda está em estágios iniciais (Abed, 2014).

O início das pesquisas a respeito das habilidades socioemocionais ocorreu a partir de um estudo longitudinal conduzido por James Heckman, economista da Universidade de Chicago. Ele comparou dois grupos de indivíduos provenientes de famílias de baixa renda de Michigan, EUA. Um grupo participou, na década de 1960, do programa *Perry Preschool Project*, que tinha como objetivo desenvolver habilidades socioemocionais em crianças de 3 a 5 anos, enquanto o grupo controle foi formado por indivíduos com características sociodemográficas semelhantes, mas que não tinham participado desse programa (Abed, 2016).

Os resultados da pesquisa demonstraram diferenças significativas na vida adulta em habilidades denominadas pelos pesquisadores como não cognitivas. Os participantes do projeto Perry apresentaram menores taxas de abandono escolar, envolvimento em crimes, desemprego e gravidez na adolescência. A partir disso, os pesquisadores chegaram à conclusão que, mesmo sem afetar o desempenho em testes de QI, o projeto Perry contribuiu ao ensinar os indivíduos a trabalhar em grupo, desenvolver controle emocional e persistência, além de organizar melhor suas atividades (Abed, 2016).

Vale mencionar que economistas exploraram o conceito de habilidades não cognitivas por não se tratarem de habilidades incluídas nas definições convencionais de habilidades cognitivas, como leitura e habilidades matemáticas (Messick, 1979). No contexto educacional, a UNESCO amplia essa definição para englobar competências como pensamento crítico, habilidades interpessoais e cidadania global, enfatizando sua relevância na Declaração de Incheon (UNESCO, 2017). Um termo utilizado de forma mais popular para se referir a essas competências é *21st century skills*, que pode ser traduzido como competências do século XXI (Duckworth & Yeager, 2015).

A criação deste termo reflete um esforço conjunto de empresários, educadores e gestores nos EUA para promover um ensino que prepare indivíduos desde a educação básica até a universidade para suas carreiras futuras, beneficiando a economia e a democracia (P21, 2009). No entanto, apesar da popularidade, é importante utilizar o termo com cautela, uma vez que essas habilidades se mostravam necessárias desde antes do século XXI (Murnane & Levy, 1996) e o conceito estrito da palavra habilidade pode deixar de incluir aspectos importantes do desenvolvimento psicológico humano (Duckworth & Yeager, 2015).

As competências socioemocionais, também descritas a partir da expressão *soft skills*, derivada do inglês, podem ser definidas como características individuais que surgem da interação mútua entre fatores biológicas e ambientais; se manifestam a partir de padrões

estáveis de pensamentos, sentimentos e condutas; continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais; e, exercem influência sobre os resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (De Fruyt et al., 2015). Adicionalmente, podem ser compreendidas como preditoras do desempenho futuro, uma vez que preparam o indivíduo para as dificuldades que surgem ao longo da vida, e, conseqüentemente, impactando nos resultados importantes, como de formação educacional, de carreira e remuneração, cidadania e bem estar (Primi et al., 2016).

Uma outra característica importante das competências socioemocionais é a sua maleabilidade, o que as torna suscetíveis a mudanças, enquanto as habilidades cognitivas podem ser identificadas com características mais rígidas (Santos & Primi, 2014). A partir dessa compreensão, vale mencionar que as competências de empatia, autoconfiança e responsabilidade são consideradas tão cruciais quanto habilidades cognitivas como leitura, escrita e matemática para alcançar sucesso em diversas áreas da vida. Indivíduos com competências socioemocionais bem desenvolvidas tendem a ter maior facilidade para adquirir novos conhecimentos, compreender a si mesmos e interagir de maneira positiva na sociedade. Ao cultivar essas habilidades, indivíduos podem fortalecer sua autonomia e assumir um papel proativo diante dos desafios, o que poderá contribuir para a melhores índices de bem-estar e capacidade de adaptação (Sette & Teixeira, 2021).

Em março de 2014, a OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*), o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) promoveram o “Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as competências do século 21”. Esse evento reuniu líderes educacionais de diversos países para discutir habilidades socioemocionais e explorar maneiras de melhorar o contexto de aprendizagem e o progresso social. José Henrique Paim, Ministro da Educação, retomou a importância de incluir

competências socioemocionais em políticas educacionais, enquanto Viviane Senna destacou a necessidade de tornar essas competências visíveis e intencionalmente desenvolvidas. Dessa forma, destacou-se a importância de a escola fortalecer competências como motivação, perseverança, trabalho em equipe e resiliência, para além da aquisição de conhecimentos formais (Abed, 2014).

Posteriormente, em abril de 2023, a OECD publicou um relatório intitulado “*Social and Emotional skills for better lives*”, que identificou a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento acadêmico e no bem-estar dos estudantes. Identificou, a partir da segunda rodada da pesquisa *Survey on Social and Emotional Skills (SSES)*, que competências como determinação, persistência e curiosidade são essenciais para o sucesso escolar, influenciando positivamente o desempenho em disciplinas como matemática e leitura. Além disso, competências como regulação emocional e entusiasmo foram associadas a melhores indicadores de saúde mental e satisfação com a vida (OECD, 2024).

Esses resultados destacam a necessidade de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento socioemocional, não apenas para melhorar o aprendizado dos estudantes, mas também para beneficiar sua qualidade de vida de maneira integral (OECD, 2024). No entanto, integrar a educação de habilidades socioemocionais nas escolas representa uma mudança de paradigma para o sistema de avaliação educacional, devido à sua ênfase tradicional na avaliação dos resultados da aprendizagem cognitiva, com pouca atenção sistemática a outros tipos de habilidades (Duckworth & Yeager, 2015). Nesse contexto, o Instituto Ayrton Senna desempenhou um papel fundamental no Brasil ao conscientizar sobre a importância do desenvolvimento social e emocional para o aprendizado escolar e apoiar pesquisas sobre o tema (Primi et al., 2023).

A partir dessa realidade, entendeu-se que o campo educacional precisaria de instrumentos de medição para avaliar as habilidades socioemocionais de forma abrangente e

confiável, a fim de analisar as diferenças individuais dos alunos nessas habilidades e avaliar o impacto das intervenções no desenvolvimento dessas habilidades (Duckworth & Yeager, 2015). No Brasil, Primi e Santos (2014) identificaram oito instrumentos capazes de prever resultados educacionais, que eram viáveis de administrar, avaliavam construtos maleáveis e possuíam robustas propriedades psicométricas, sendo eles: Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1979); Questionário de Pontos Fortes e Dificuldades-SDQ (Goodman, 1997); Inventário dos Cinco Grandes Fatores-BFI (John et al., 1991); Questionário de Autoeficácia para Crianças (Muris, 2001); Big Five for Children – BFC (Barbaranelli et al., 2003); Autoavaliações Básicas-CORE (Judge et al., 2003); Escala de Garra (Duckworth & Quinn, 2009) e Escala de Locus de Controle de Nowick-Strickland (Nowicki & Strickland, 1973). O inventário SENNA 1.0 foi elaborado a partir da análise da estrutura subjacente dessas escalas e foi demonstrado que os itens e escalas dessas medidas poderiam ser mapeados no modelo dos Cinco Grandes Fatores (Primi et al., 2016; Primi et al., 2023).

Esse levantamento proporcionou a elaboração do inventário SENNA 1.0 a partir da análise da estrutura subjacente das escalas apresentadas e foi demonstrado que os itens e escalas dessas medidas poderiam ser mapeados no modelo dos Cinco Grandes Fatores (Primi et al., 2016; Primi et al., 2023). Para disponibilizar esses instrumentos no Brasil e garantir sua adequação, o Instituto adotou uma abordagem em cinco etapas: (1) análise de conteúdo por gestores escolares, (2) verificação de compreensão dos itens por indivíduos menos instruídos, (3) adequação etária e sociocultural dos itens, (4) determinação do número máximo de itens administráveis e (5) teste em uma amostra de mais de 3 mil alunos no Rio de Janeiro. Esse processo resultou em um instrumento de 92 itens, denominado Senna versão beta ou SENNA 1.0, que foi testado em mais de 24 mil estudantes de escolas públicas, confirmando sua eficácia (Primi et al., 2016; Primi et al., 2019; Primi et al., 2023).

Ainda, a partir de avanços metodológicos recentes para enfrentar desafios como falta de motivação, dificuldades de leitura e variações no uso da escala Likert em avaliações socioemocionais escolares, o questionário SENNA 2.0 foi desenvolvido. Três ferramentas principais foram incorporadas: correção de viés de autorrelato para ajustar diferenças na escala *Likert*, uso de vinhetas âncoras para melhorar a comparabilidade das respostas baseadas em cenários hipotéticos, e inclusão de checagens atencionais para verificar e desconsiderar respostas inconsistentes, melhorando assim a validade e confiabilidade das análises (Primi et al., 2023).

A fim de organizar as competências socioemocionais, foi utilizado o Big Five como estrutura. Esse modelo tem se mostrado amplamente reconhecido e utilizado globalmente para descrever características humanas em cinco dimensões principais: Abertura à experiência, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo. Inicialmente subexplorado nas décadas de 1960 e 1970, o *Big Five* ganhou destaque nos anos 1980, mostrando-se consistente em diferentes idades, culturas e ao longo do tempo (Santos & Primi, 2014).

A partir dessa compreensão, as competências socioemocionais foram organizadas em cinco grandes macrocompetências, que se desdobram em 17. Esses domínios fornecem uma estrutura útil para orientar o desenvolvimento e a avaliação das competências socioemocionais no contexto educacional. Os cinco domínios incluem: Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência emocional e Abertura ao novo (Abed, 2014; Santos & Primi, 2014). A seguir será apresentada cada uma delas.

A Autogestão, considerada uma macrocompetência, envolve um conjunto de habilidades cruciais como Foco, Responsabilidade, Organização, Persistência e Determinação. Essas competências são essenciais para estabelecer metas e conduzir comportamentos de forma autônoma. Estudantes que desenvolvem essa habilidade

destacam-se pela capacidade de se autorregular para cumprir objetivos acadêmicos, definir metas realistas e equilibrar as demandas escolares com a vida pessoal. Autogestão também implica a capacidade de definir objetivos claros e utilizar meios éticos para alcançá-los, baseando-se na persistência e dedicação. Está diretamente ligada à habilidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal ou social, promovendo liberdade e autonomia. Pessoas com uma autogestão bem desenvolvida são conhecidas por sua disciplina, perseverança, eficiência e foco em alcançar objetivos. Longe de ser uma competência inata, a autogestão pode ser desenvolvida e fortalecida ao longo da vida, assim como outras macrocompetências (Primi et al., 2023; Crispim et al., 2023).

A macrocompetência Engajamento com os outros, que envolve Entusiasmo, Iniciativa social e Assertividade, é crucial para promover interações sociais positivas e relações interpessoais saudáveis. Desenvolvida na escola, prepara os alunos para a convivência em sociedade e no ambiente profissional. Essa competência vai além da simples interação social, englobando a motivação e abertura para conexões significativas e lideranças quando necessário. Indivíduos com essa habilidade destacam-se por serem amigáveis, seguros, energéticos e entusiasmados. Cultivar o Engajamento com os outros na escola fortalece a colaboração e proporciona ferramentas valiosas para prosperar em diversos ambientes sociais e profissionais, além de incentivar o engajamento social e político com um interesse genuíno no bem-estar comum (Primi et al., 2023; Teixeira & Martinez, 2021).

A Amabilidade, uma macrocompetência que envolve Empatia, Respeito e Confiança, é essencial para fortalecer relações interpessoais. Promover a Amabilidade na escola cria um ambiente de respeito mútuo, laços afetivos e uma comunidade escolar positiva. Essa competência engloba ações baseadas em compaixão, justiça e acolhimento, refletindo a capacidade de se conectar com os sentimentos dos outros e ser tolerante. Indivíduos amáveis agem de forma cooperativa e solidária, preocupando-se com a harmonia social e valorizando

relacionamentos saudáveis. Ao fomentar a amabilidade na escola, estabelecemos um ambiente acolhedor, centralizado na empatia e cooperação, promovendo o pertencimento escolar e prevenindo o abandono dos estudos (Primi et al., 2023; Crispim et al., 2023).

Resiliência Emocional envolve competências como Tolerância ao estresse, Tolerância à frustração e Autoconfiança, sendo crucial no contexto educacional. Indivíduos emocionalmente resilientes demonstram equilíbrio e controle diante de emoções negativas, o que fortalece sua capacidade para enfrentar desafios. Pessoas com alta resiliência confiam em suas habilidades para lidar com momentos difíceis e regular suas emoções, enquanto aquelas com baixa resiliência tendem a ser emocionalmente instáveis e afetadas facilmente pelas situações do dia a dia. Indivíduos resilientes lidam com adversidades de forma tranquila e positiva, confiando em si mesmos e gerenciando suas emoções, o que os torna menos suscetíveis a se desestabilizarem diante de críticas ou situações desafiadoras (Primi et al., 2023).

Por último, a macrocompetência Abertura ao novo abrange competências como Curiosidade para aprender, Interesse artístico e Imaginação criativa, sendo importante para se criar um ambiente educacional dinâmico. Ela estimula a exploração de novas ideias, incentivando os alunos a serem mais receptivos a diversas culturas, opiniões e desafios, ampliando sua visão de mundo. Pessoas com essa característica têm uma atitude investigativa, são curiosas e flexíveis, apreciando a diversidade artística e intelectual. No contexto educacional, professores que cultivam essa macrocompetência demonstram paixão por aprender, explorar novas ideias e inovar em suas práticas de ensino, adaptando estratégias para atender à diversidade dos estudantes. Ainda, adicionado a esses fatores estão os construtos de motivação e crenças, que podem ser compreendidos como o esforço para executar certos comportamentos (como exemplo: autoeficácia e locus de controle) (Primi et al., 2023; Teixeira & Martinez, 2021).

Ao abordar o desenvolvimento de cada uma dessas competências socioemocionais, vale mencionar que não se espera que todos os estudantes apresentem pontuações elevadas em todos os domínios. Um aluno, estando em um momento único de vida, com habilidades, potencialidades e fraquezas diferentes, bem como experiências, desafios e oportunidades distintas, pode apresentar variações significativas nas competências socioemocionais ao ser comparado com outro colega, mesmo que seja de uma mesma escola ou comunidade (Jones et al., 2015). Portanto, ao promover o desenvolvimento das competências socioemocionais, é essencial adotar uma abordagem holística e individualizada que reconheça e valorize a diversidade de trajetórias de vida e experiências de cada aluno. Isso pode incluir a implementação de programas e intervenções adaptadas às necessidades específicas de cada grupo ou indivíduo, bem como o fornecimento de apoio e orientação personalizados para promover o crescimento socioemocional de todos os estudantes (Eccles & Wang, 2012).

Ainda, no decorrer dos anos, as competências socioemocionais têm sido reconhecidas como cruciais para o desempenho escolar. Apesar do desempenho dos estudantes serem avaliados por percepção dos professores de conhecimento e esforço do aluno, as avaliações também são realizadas por testes padronizados estaduais ou federais. Esses testes geralmente avaliam a amplitude e profundidade do conhecimento adquirido pelos alunos em áreas como linguagem e matemática (inteligência cristalizada) (Primi et al., 2023).

Ao investigar a relação entre as competências socioemocionais e desempenho escolar, observou-se que a Amabilidade e Abertura ao novo se relacionam com desempenho nas provas de língua portuguesa, enquanto Autogestão e Resiliência emocional se relacionam com o desempenho em matemática (Santos et al., 2017; Primi et al., 2021). A relação entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar acontece porque o desempenho escolar está diretamente ligado à maneira como os indivíduos abordam os estudos, utilizam estratégias para atingir suas metas acadêmicas, se planejam, mantêm a motivação ao longo

desse processo e persistem (Crispim et al., 2023). Além disso, a partir dos estudos compilados no manual técnico do instrumento SENNA 2.0, foi possível identificar que as competências mais associadas com o desempenho escolar são: a Determinação, Foco, Responsabilidade e Persistência (presentes na macrocompetência Autogestão), Empatia e Respeito (presentes na macrocompetência amabilidade) e curiosidade para aprender (presente a macrocompetência abertura ao novo) (Primi et al., 2023).

O desempenho escolar pode ser avaliado por meio de medidas educacionais padronizadas (se referindo à provas nacionais ou estaduais) ou não-padronizadas (semelhantes à provas realizadas por cada professor) e tem como objetivo identificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Muitos fatores podem influenciar durante a aquisição de conhecimentos, sendo que, o mau desempenho ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem pode ser justificado por diferentes etiologias, como motivos pessoais, familiares e sociais (incluindo colegas, equipe pedagógica ou comunidade) (Rosa et al., 2020).

Alunos que se encontrem em contextos social, escolar e familiar com experiências variadas podem estar em condições que favorecem melhor seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua aprendizagem (Martinelli & Caliatto, 2017). O ambiente da sala de aula e a influência dos pares também são fatores importantes a serem considerados, com destaque da importância de um ambiente de aprendizado favorável e positivo (Roeser et al., 2000). Os comportamentos de apoio e encorajamento dos pares podem contribuir na motivação para a aprendizagem, enquanto de *bullying*, por exemplo, podem reduzi-la. Além disso, colegas motivados em relação à aprendizagem podem contribuir para o desempenho de outros colegas, enquanto desmotivados podem prejudicá-los (Júnior et al., 2023).

Quanto às relações familiares, o envolvimento dos pais pode indicar um papel significativo no desempenho escolar dos alunos, uma vez que é possível identificar que níveis

mais altos de envolvimento familiar estão associados a melhores resultados acadêmicos (Gubbins & Otero, 2020b) e maior envolvimento dos alunos com a escola (Kuperminc et al., 2008), o que contribui para a sensação de encorajamento e motivação dos alunos frente às demandas escolares (Prata et al., 2013). Adicionalmente, ao se tratar do envolvimento parental na escola, foi identificado em uma pesquisa que pais com mais idade e com uma quantidade menor de filhos tendem a participar mais das atividades escolares. Tais resultados foram justificados pelos pesquisadores, a partir da compreensão que os pais com mais idade poderiam estar mais disponíveis e poderiam valorizar essas atividades vistas como mais tradicionais em relação ao envolvimento parental, além de que pais com filhos poderiam ter a necessidade de atender a todos os filhos, então a atenção dada a um seria partilhada (Dias & Barroso, 2023).

Ao considerar condições socioeconômicas, em 2015, um relatório do INAF revelou que indivíduos cujas mães terminaram o ensino médio possuíam, em média, 5,4 anos a mais de escolaridade em comparação àqueles cujas mães não completaram o ensino fundamental ou médio, assim como que pessoas brancas tinham, em média, um ano a mais de estudo em relação a pessoas negras e, que em 2016, uma pessoa negra precisaria de cerca de seis anos adicionais para atingir o mesmo nível educacional de uma pessoa branca (Instituto Paulo Montenegro & Instituto Ayrton Senna, 2016). Diferenças similares são notáveis em exames nacionais. Entre 2013 e 2017, as notas dos alunos de escolas privadas no Enem foram, em média, 18% superiores às dos alunos de escolas públicas, sugerindo que o *status* socioeconômico impacta o desempenho acadêmico (Nogueira, 2018). Além disso, na edição de 2018 do Enem, frequentar uma escola privada foi correlacionado com um aumento de até 83,9 pontos na prova em comparação com estudantes de escolas estaduais (Jaloto & Primi, 2021).

Grande parte das queixas a respeito do desempenho escolar acontece em comunidades de baixo nível socioeconômico, uma vez que crianças inseridas nesse contexto tendem a apresentar, além de problemas no engajamento escolar, questões de comportamento (Ferreira & Marturano, 2002). Muitos adultos em comunidades vulneráveis, marcados por baixa escolaridade e falta de oportunidades, acabam transmitindo aos filhos um desinteresse pelos estudos. Esse cenário é agravado pela necessidade econômica que muitas famílias enfrentam, levando crianças a abandonarem a escola para contribuir com o sustento familiar (Raoport & Silva, 2013).

Apesar dos desafios enfrentados pelas famílias em situação de vulnerabilidade social, é fundamental que haja um esforço conjunto para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento educacional das crianças, uma vez que a escola pode ser compreendida como um fator de proteção, servindo como um ambiente de acolhimento que proporciona dignidade e equidade aos alunos (Raoport & Silva, 2013). Neste ambiente, a criança poderá ressignificar suas relações a partir dos vínculos com os pais e professores, podendo se desenvolver de forma mais saudável (Sampaio, 2004).

Para avaliar condições socioeconômicas, o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes é utilizado para posicioná-los dentro de uma hierarquia social, enquanto o NSE da escola visa compreender desigualdades educacionais. O Brasil possui ampla experiência em elaborar medidas de NSE, utilizando esses dados produzidos por questionários de exames educacionais ou de avaliações. O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Inep, por exemplo, foi elaborado a partir desses conhecimentos, empregando modelos de Teoria de Resposta ao Item (TRI). No Saeb, itens sobre a escolaridade dos pais, posses pessoais e contratação de serviços domésticos eram utilizados como medidas indiretas para avaliar a renda familiar (Soares & Alves, 2024).

Outro fator identificado que pode interferir no desempenho escolar são os interesses profissionais, que podem ser descritos como padrões/traços de gosto, indiferença e/ou aversão em relação às atividades profissionais importantes para a carreira do indivíduo (Lent et al., 1994) e tendem a se manter relativamente estáveis ao longo do tempo (Low & Rounds, 2007; Schultz et al., 2017). Além disso, os interesses profissionais podem ser compreendidos como um motivador de comportamentos, que direciona o indivíduo em relação aos seus objetivos e para determinados ambientes (Rounds & Su, 2014).

Dentre os instrumentos que avaliam os interesses profissionais, destacam-se nacional e internacionalmente aqueles desenvolvidos com base na Teoria da Personalidade Vocacional e Ambientes de Trabalho de Holland (1997), uma vez que nos últimos anos foram direcionados estudos para avaliar as dimensões do modelo (Fouad & Kantamneni, 2010; Morgan & De Bruin, 2018; Morgan et al., 2019; Gfroerer et al., 2021). Dentre as seis dimensões apresentadas no modelo, é possível identificar o Realista (R) que representa pessoas que têm interesse em atividades práticas e físicas, como trabalhar com máquinas, ferramentas ou equipamentos, enquanto o Investigativo (I) representa indivíduos que são curiosos, analíticos e gostam de resolver problemas usando o pensamento abstrato, como cientistas, pesquisadores e analistas. Além disso, o Artístico (A) é identificado como aqueles que têm aptidão para atividades criativas e expressivas, como artes visuais, música, escrita criativa e design (Holland, 1997).

Já o Social (S) representa indivíduos que se destacam em interações sociais e gostam de ajudar, ensinar e cuidar dos outros, podendo se interessar por profissões que envolvem o cuidado como assistente social, professor ou psicólogo, enquanto o Empreendedor (E) indicam indivíduos que têm habilidades para liderança, persuasão e gestão de recursos, podendo se interessar por cargos de vendas, negócios ou administração. Por fim, o

Convencional (C) indica aqueles que preferem atividades estruturadas e rotineiras, como organização de dados, contabilidade e trabalho administrativo (Holland, 1997).

Ainda, a literatura apresenta os conceitos secundários dos interesses, como elevação e diferenciação, que são compreendidos a partir dos interesses básicos. A elevação refere-se ao nível geral de intensidade dos interesses, enquanto a diferenciação diz respeito a dispersão e clareza com que os interesses se distinguem entre si. Altos níveis de elevação e baixa diferenciação nos interesses profissionais de adolescentes, por exemplo, podem estar associados à falta de vivências práticas nas atividades, o que pode dificultar a escolha, já que o indivíduo demonstra inclinação para diferentes atividades sem distinção entre elas (Holland, 1997).

A partir desse modelo, é possível identificar instrumentos como o 18REST, que foi desenvolvido com a finalidade de avaliar estudantes brasileiros em larga escala, quando o tempo e ambiente para a avaliação é limitado. Neste instrumento, cada dimensão possui três itens, totalizando 18 itens no total (Ambiel et al., 2018). Esse instrumento possui uma versão revisada, 18REST-2 (Martins et al., 2024), e inclui bons ajustes ao modelo proposto pelo Holland. A proposta do 18REST-2, além de contribuir para a avaliação em grandes amostras como já mencionado, pode beneficiar a integração de traços dos indivíduos com ambientes educacionais e/ou de trabalho e ser utilizado com a finalidade de monitorar resultados educacionais, bem como mensurar a preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho (Martins et al., 2024).

Ao considerar o papel dos pais no desenvolvimento dos interesses dos filhos, uma pesquisa identificou que, numa amostra de 152 mulheres universitárias de classe média, suas escolhas de carreira eram semelhantes às ocupações de suas mães (Steele & Barling, 1996), assim como, em outra pesquisa, foi identificado que os resultados dos interesses dos filhos por Ciências Biológicas e da Saúde se correlacionaram com os interesses dos pais em

Atividades Burocráticas e Entretenimento (Noronha & Ambiel, 2008). Além de apresentar as poucas evidências que se tem a respeito do desenvolvimento dos interesses profissionais dos filhos, vale mencionar que uma pesquisa identificou que avaliar os interesses profissionais em conjunto com o desempenho escolar pode favorecer uma compreensão mais aprofundada da relação indivíduos com diferentes áreas de conhecimento (Noronha & Ambiel, 2009).

Por último, olhar para essas variáveis que impactam o desempenho acadêmico e se atentar às habilidades desenvolvidas pelos estudantes é também considerar a adaptação dos indivíduos no ambiente de trabalho e outras variáveis das suas próprias carreiras. Programas com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, por exemplo, podem contribuir para o seu desempenho acadêmico, bem como para a sua adaptação no mundo do trabalho, que exige o enfrentamento de desafios e capacidade de resolução de problemas (Barbosa et al., 2023).

Em uma sociedade onde os alunos passam grande parte de seu tempo na escola, é fundamental considerar o papel desse ambiente na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma escola que ofereça condições adequadas de ensino, com professores capacitados, pode ser uma alternativa institucional para amenizar os efeitos adversos de contextos familiares e sociais marcados por carências de diferentes naturezas (Eccles & Wang, 2012). Desta forma, o objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre as competências socioemocionais, interesses profissionais, variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional, desempenho escolar e renda.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESES

2.1. Objetivo geral

O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre as competências socioemocionais, interesses profissionais, variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional, desempenho escolar e renda.

2.2. Objetivos específicos e hipóteses

Para cada objetivo da pesquisa, foram desenvolvidas hipóteses a partir da fundamentação teórica apresentada na introdução.

OE1: Avaliar a relação entre as competências socioemocionais, conceitos secundários dos interesses profissionais (níveis de elevação e diferenciação), questões sociodemográficas e variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional.

H1: Estudantes com competências de Autogestão e Abertura ao novo tendem a apresentar maiores níveis de prontidão em relação às suas escolhas profissionais (Primi et al., 2023);

H2: Estudantes com maiores níveis de elevação e diferenciação tendem a apresentar maiores níveis de prontidão em relação às suas escolhas profissionais (Holland, 1997);

H3: Estudantes com maiores níveis de elevação dos interesses se relacionam positivamente com Abertura ao novo e Amabilidade (Holland, 1997; Primi et al., 2023);

H4: Estudantes com maiores níveis de diferenciação se relacionam com maiores pontuações em Autogestão e Engajamento com os outros, e com menores pontuações em Abertura ao novo (Holland, 1997; Primi et al., 2023).

OE2: Avaliar a relação entre as competências socioemocionais, conceitos secundários dos interesses profissionais (níveis de elevação e diferenciação), questões sociodemográficas e desempenho escolar.

H5: Estudantes com competências de Autogestão, Abertura ao novo e Amabilidade tendem a apresentar melhor desempenho escolar em comparação com outros estudantes (Crispim et al., 2023; OECD, 2024);

H6: Estudantes com maiores níveis de diferenciação nos interesses profissionais tendem a ter um desempenho escolar superior em comparação com outros estudantes (Noronha & Ambiel, 2009);

H7: Estudantes com maiores rendas tendem a apresentar um maior desempenho (Nogueira, 2018).

3. MÉTODO

3.1. Participantes

A amostra foi composta por 33.566 estudantes de escolas estaduais de um estado da região Sudeste do país. Dentre os participantes, 18.631 eram sexo feminino (55,5%) e 14.935 do sexo masculino (44,5%). As idades dos participantes variaram entre 13 e 19 anos ($M=16,05$; $DP=1,46$). Participaram alunos de 2.481 escolas públicas, de 453 municípios diferentes. Em relação às séries, 17.347 participantes declararam estar no 3º do Ensino Médio (51,7%) e 16.219 no 9º ano do Ensino Fundamental (48,3%). Quanto ao período de estudo, 23.233 dos estudantes declararam estudar de manhã (69,2%), 5.181 à tarde (15,4%) e 5.152 à noite (15,4%). Quanto ao tipo de atendimento oferecido pelas escolas, 26.985 participantes estavam em escolas que ofereciam tanto ensino fundamental quanto médio (80,4%), enquanto 3.756 estavam em escolas que atendiam apenas estudantes do ensino médio (11,2%) e 2.825 que atendiam apenas ensino fundamental (8,4%).

Mais especificamente, em relação ao 9º ano, participaram alunos de 1.400 escolas públicas, de 289 municípios diferentes. Dentre os estudantes, 8.942 eram do sexo feminino (55,13%), enquanto 7.277 do sexo masculino (44,87%). As idades desses participantes variaram entre 13 e 19 anos ($M=14,67$; $DP=0,61$). Quanto ao período de estudo, 11.380 declararam estudar de manhã (70,16%), 4.827 à tarde (29,76%) e 12 à noite (0,07%). Quanto ao tipo de atendimento oferecido pelas escolas desses alunos, 2.825 estavam em escolas que atendiam apenas ensino fundamental (17,42%), enquanto 13.394 estudavam em escolas que atendiam ensino fundamental e médio (82,58%).

Em relação aos alunos da 3ª série do ensino médio, de forma mais específica, participaram alunos de 1.603 escolas públicas, de 383 municípios diferentes. Dentre os

estudantes, 9.689 eram do sexo feminino (55,85%), enquanto 7.658 do sexo masculino (44,15%). As idades desses participantes variaram entre 16 e 19 anos ($M=17,34$; $DP= 0,56$). Quanto ao período de estudo, 11.853 declararam estudar de manhã (68,33%), 5.140 à noite (29,63%) e 354 à tarde (2,04%). Quanto ao tipo de atendimento oferecido pelas escolas desses alunos, 13.591 estudavam em escolas que atendiam ensino fundamental e médio (78,35%), enquanto 3.756 estavam em escolas que atendiam apenas ensino médio (21,65%).

3.2. Instrumentos

3.2.1. *Questionário sociodemográfico*

Foram disponibilizados aos estudantes e seus responsáveis. Os dados coletados visavam caracterizar o perfil dos estudantes em relação a variáveis de contexto, com questões referentes ao sexo, idade, série, período, tipos de atendimentos oferecidos pela escola e renda familiar.

3.2.2. *Questionário de variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional*

As questões foram desenvolvidas com a finalidade de recolher informações referentes à escolha de carreira. Dentre elas, destaca-se: (1) “Com que frequência você pensa naquilo que precisa fazer para alcançar seus sonhos e projetos futuros? (Exemplo: refletir sobre o que gostaria de estudar ou trabalhar, identificar pessoas que poderiam te apoiar, identificar aquilo que gosta de fazer, pesquisar na internet sobre seus interesses etc)”; (2) “Com que frequência você faz as ações que planejou para alcançar seus sonhos e projetos futuros? (Exemplo: realizar cursos ou assistir palestras, conversar com outras pessoas, planejar os estudos, se inscrever em atividades de interesse próprio)”; (3) “O quanto você se sente preparado para escolher os temas que gostaria de estudar de forma aprofundada?”.

As perguntas um e dois contaram com uma escala de 5 pontos, sendo A) Sempre; B) Quase sempre; C) Raramente; D) Nunca e E) Não sei, enquanto a questão três também contou com uma escala de 5 pontos, mas que variou de A) Muito preparado; B) Preparado; C) Pouco preparado; D) Nada preparado; E) Não sei. Além disso, para fins de facilitar a comunicação, esse conjunto de questões foi nomeado prontidão para escolha profissional. E, durante a apresentação das questões de forma específica, a primeira será nomeada de frequência de pensamentos sobre projetos futuros, a questão dois de ações em direção à carreira, e, por último, a três de preparação para escolhas de estudo.

3.2.3. Provas de proficiência em português e matemática

A prova é aplicada em larga escala em estudantes da rede, com conteúdos de português e matemática em estudantes do 2º, 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. A proficiência dos estudantes avaliados é indicada em escalas cumulativas, que significa que cada nível representa o quanto os alunos dominam não apenas as habilidades do próprio nível, mas também dos anteriores.

As descrições detalhadas de cada ponto da escala refletem as habilidades desenvolvidas pelos estudantes, calculadas com base na média de desempenho e na distribuição por rede de ensino ou escola. Esses pontos são agrupados em quatro níveis de proficiência: o nível abaixo do básico, que indica que os estudantes ainda não alcançaram as metas educacionais estabelecidas para o respectivo ano de ensino; o nível básico, que demonstra que, embora os estudantes possam não ter atingido as expectativas, possuem as estruturas básicas necessárias para avançar na série seguinte; o nível adequado, que indica que estudantes demonstram um domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades esperados para sua série escolar e estão preparados para progredir nos estudos dentro do currículo estabelecido; e, por último, o nível avançado, que evidencia que esses estudantes

possuem conhecimentos e habilidades que excedem o esperado para sua série escolar, evidenciando um desempenho superior ao padrão educacional estabelecido.

As provas cognitivas foram administradas em formato impresso e digital (amostral apenas na rede estadual), incluindo Itens de Múltipla Escolha (IME) e de Resposta Construída (IRC). A análise estatística foi conduzida tanto pela Teoria Clássica de Testes (TCT) quanto pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), utilizando o software R na abordagem clássica. A TRI foi aplicada em todos os anos/séries e componentes curriculares avaliados nas provas objetivas de proficiência, permitindo a comparação anual dos resultados e o monitoramento contínuo dos indicadores de qualidade educacional.

3.2.4. SENNA 2.0 (Primi et al., 2021; Primi et al., 2016)

O instrumento foi desenvolvido no Brasil e sua primeira versão foi denominada como *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (Senna 1.0) (Primi et al., 2016). Na versão mais atual, é nomeada como Instrumento para Avaliação de Habilidades Socioemocionais (Senna 2.0) (Primi et al., 2021). Seu principal objetivo é medir cinco macrocompetências socioemocionais em crianças e adolescentes, a partir de algumas competências específicas identificadas também como facetas. No total, o SENNA é composto por 17 facetas distintas.

As macrocompetências incluem: Abertura ao novo (O), que abrange facetas como Curiosidade para aprender, Imaginação criativa e Interesse artístico; Amabilidade (A), que inclui Empatia, Respeito, Confiança; Autogestão (C), com facetas como a Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade; Engajamento com os outros (E), que abrange Iniciativa social, Assertividade e Entusiasmo; e, por último, Resiliência emocional (N), que inclui Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração.

Neste estudo, foram utilizadas duas versões paralelas do instrumento SENNA, cada uma contendo 54 itens. Os alunos completaram uma das versões, dependendo do caderno atribuído a eles no delineamento Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Qualquer uma das versões paralelas permite a estimativa dos escores de todos os domínios e facetas do SENNA. Um exemplo de item é “Sou cheio(a) de energia”. A chave de resposta utilizada é do tipo *Likert* de cinco pontos, que varia de “1 - Nada”. Não tem nada a ver comigo” a “5 - Totalmente. Tem tudo a ver comigo”. Neste estudo, os Ômegas dos cinco domínios da versão A variaram de 0,62 (Engajamento com os Outros) a 0,83 (Autogestão), enquanto da versão B variaram de 0,50 (Engajamento com os Outros) a 0,79 (Autogestão).

3.2.5. 18REST-2 (Ambiel et al., 2018; Martins et al., 2023)

Desenvolvido a partir da teoria de Holland (1997), este instrumento avalia os interesses profissionais segundo as seis tipologias do modelo RIASEC: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. É composto por 18 itens, com 3 itens distribuídos para cada dimensão. Um exemplo de item é “Fazer análises e experimentos em laboratórios”. As respostas são registradas numa escala *Likert* de 1 a 5, variando de “1 – não gosto/desgosto muito” a “5 – gosto/gosto muito”. Neste estudo, o Ômega variou de 0,62 (Social) a 0,72 (Realista).

3.3. Procedimentos

A Secretaria de Educação local foi responsável por convidar as escolas para participarem da pesquisa, garantindo a autorização ética necessária para a sua realização. Os dados foram coletados por meio de aplicações em lápis e papel em sala de aula em 2019.

Utilizou-se o delineamento BIB, que envolveu a elaboração de sete cadernos distintos para realizar a pesquisa completa, sendo que cada aluno respondeu apenas um caderno.

Os cadernos A e B avaliavam competências socioemocionais (54 itens) e interesses profissionais, sendo que o caderno A continha itens diferentes do SENNA em relação ao caderno B; o caderno C concentrou-se na avaliação completa das competências socioemocionais (108 itens); o caderno D e E avaliavam competências socioemocionais (54 itens), interesses profissionais, violência escolar e pertencimento escolar, diferenciando-se apenas nos itens do SENNA utilizados; e, por último, F e G avaliavam competências socioemocionais (54 itens) e pertencimento escolar, também diferenciando-se nos itens do SENNA aplicado. Cada caderno incluiu ainda duas questões de verificação de resposta, por exemplo, “Este é um item controle do questionário, escolha a opção 3 (Tenho dúvidas se gostaria)”.

3.4. Plano de análise de dados

Para análise dos dados neste estudo, inicialmente foram utilizadas estatísticas descritivas da amostra, a fim de contextualizar os resultados e identificar medidas de tendência central e dispersão para variáveis contínuas, frequências e porcentagens para variáveis categóricas. Em seguida, foi realizada correlação de Pearson para avaliar a força e a direção das relações lineares entre as variáveis contínuas, apresentando uma matriz de correlação com os coeficientes e níveis de significância. Essa etapa permitiu identificar quais variáveis, como interesses profissionais, prontidão de carreira, competências socioemocionais, desempenho escolar e renda se correlacionam. Em seguida, foram realizadas análises de rede, com o objetivo de investigar as relações entre as variáveis em um conjunto de dados, verificando como se conectam e influenciam uns aos outros.

3.5. Considerações éticas

Este estudo está em conformidade com as normas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e pela Resolução nº 016/2020 do Conselho Federal de Psicologia, referentes à condução de pesquisas com seres humanos. Os dados utilizados nesta pesquisa foram disponibilizados pelo IAS após a assinatura do Termo de Disponibilidade do Banco de Dados.

4. RESULTADOS

Na Tabela 1 serão apresentadas correlações entre as variáveis analisadas, que variam em força e direção.

Tabela 1. Correlações das Variáveis

Variáveis	1.	2.	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1.	1																									
2.	0,00*	1																								
3.	0,41	-0,01*	1																							
4.	-0,03	0,07	0,03	1																						
5.	0,05	0,38	-0,04	-0,05	1																					
6.	-0,03	-0,02	-0,07	-0,02	0,32	1																				
7.	0,01*	-0,19	0,01*	-0,03	0,07	0,30	1																			
8.	0,04	-0,25	0,10	-0,02	0,09	0,31	0,36	1																		
9.	0,03	0,07	0,02	0,00*	0,34	0,20	0,22	0,33	1																	
10.	0,06	0,04	0,00*	-0,04	0,44	0,29	0,14	0,27	0,52	1																
11.	0,01*	-0,16	0,12	0,10	-0,30	0,02	-0,13	0,31	0,02	-0,09	1															
12.	0,04	0,01*	0,00*	-0,04	0,60	0,64	0,56	0,60	0,69	0,70	-0,06	1														
13.	-0,01	-0,05	0,05	0,05	0,00	0,10	0,09	0,26	0,04	0,05	0,17	0,14	1													
14.	0,05	-0,06	0,06	0,02	0,05	0,15	0,07	0,22	0,14	0,19	0,15	0,21	0,33	1												
15.	0,02	0,08	0,05	0,09	0,07	0,06	0,13	0,19	0,22	0,11	0,10	0,20	0,18	0,31	1											
16.	0,03	0,34	0,09	0,07	0,20	0,06	-0,01*	0,03	0,14	0,13	-0,01*	0,15	0,27	0,36	0,35	1										
17.	0,02	-0,06	0,09	0,05	0,02	0,31	0,37	0,27	0,13	0,08	0,18	0,31	0,26	0,35	0,28	0,20	1									
18.	0,01*	-0,05	0,05	0,02	-0,01	0,03	0,03	0,07	0,03	0,03	0,06	0,05	0,05	0,07	0,04	0,01	0,06	1								
19.	0,02	-0,03	0,07	0,03	0,01*	0,05	0,03	0,08	0,05	0,04	0,07	0,07	0,05	0,09	0,06	0,03	0,07	0,35	1							
20.	0,01	-0,03	0,06	0,02	0,01*	0,06	0,04	0,08	0,05	0,05	0,07	0,07	0,06	0,10	0,07	0,03	0,09	0,26	0,27	1						
21.	0,06	-0,15	0,12	0,01*	-0,04	0,08	0,08	0,20	0,09	0,08	0,18	0,12	0,13	0,29	0,19	0,08	0,21		0,09	0,08	1					
22.	0,05	-0,03	0,08	0,01	0,04	0,06	0,06	0,15	0,12	0,12	0,09	0,14	0,10	0,34	0,24	0,17	0,21	0,08		0,08	0,42	1				
23.	0,00*	0,00	0,03	0,04	0,02	0,10	0,06	0,11	0,08	0,09	0,12	0,12	0,10	0,29	0,20	0,17	0,22	0,07	0,07		0,26	0,33	1			
24.	-0,04	0,10	0,16	0,19	-0,02	0,10	-0,01*	-0,01*	0,00*	0,02	0,15	0,02	0,14	0,12	0,11	0,14	0,18	0,07	0,06	0,08	0,02	-0,02	0,06	1		
25.	0,01	-0,08	0,28	0,17	-0,15	0,11	0,07	0,08	-0,04	-0,06	0,24	0,00*	0,18	0,12	0,07	0,06	0,26	0,09	0,08	0,10	0,07	-0,03	0,05	0,61	1	

Nota. * $p > 0,05$. Todas as demais foram $p \leq 0,05$. 1= período; 2= sexo; 3= série; 4= renda; 5 = realista; 6= investigativo; 7= artístico; 8= social; 9= empreendedor; 10= convencional; 11= níveis de diferenciação dos interesses profissionais; 12= níveis de elevação dos interesses profissionais; 13= amabilidade; 14= autogestão; 15= engajamento com os outros; 16= resiliência emocional; 17= abertura ao novo; 18= pensamentos sobre projetos futuros (NS); 19= ações em direção a carreira (NS); 20= preparação para escolhas de estudo (NS); 21= pensamentos sobre projetos futuros; 22= ações em direção a carreira; 23= preparação para escolhas de estudo; 24= Prova de proficiência em Matemática; 25= Prova de proficiência em Língua Portuguesa

A Tabela 1 contou com uma variação de 18.443 a 33.566 no número de participantes. Os coeficientes de correlação (r) foram definidos com base nos critérios de Cohen (1992), segundo os quais correlações inferiores a 0,30 são classificadas como fracas, aquelas entre 0,31 e 0,50 como moderadas, e valores acima de 0,50 são considerados fortes.

A análise dos dados sociodemográficos apresentou uma correlação positiva e moderada entre sexo e o perfil Realista (0,38), indicando uma tendência maior dos homens (que foram codificados como 1 durante a análise dos dados) a pontuarem neste perfil do que as mulheres (que foram codificadas como 0). Por outro lado, a variável sexo apresentou correlações negativas e fracas com os perfis Social (-0,19) e Artístico (-0,25), sugerindo uma maior pontuação das mulheres nesses perfis. Verificou-se também uma correlação negativa e fraca entre sexo e o nível de diferenciação dos interesses profissionais (-0,16), o que pode indicar que elas tem os perfis mais dispersos estatisticamente.

Foi possível observar uma correlação positiva e moderada entre sexo e Resiliência emocional (0,34), indicando pontuações mais altas entre os homens. A análise também demonstrou uma correlação negativa e fraca entre sexo e frequência de pensamentos sobre projetos futuros, indicando que as mulheres tendem a pensar mais sobre o desenvolvimento de suas carreiras em comparação aos homens. Além disso, foi indicado uma correlação fraca e positiva entre sexo e o desempenho em matemática (0,10), indicando que os homens tiveram um melhor desempenho nessa prova em comparação com as mulheres.

Em relação a série, foi possível identificar que correlações positivas e fracas com o perfil Social (0,10) e com o índice de diferenciação (0,12), o que demonstrou que os alunos da 3ª série do ensino médio pontuaram mais nesse fator e apresentam perfis de interesses mais dispersos estatisticamente. Além disso, foi possível identificar correlações positivas e fracas entre série e frequência de pensamentos sobre projetos futuros (0,12), o que pode indicar que alunos da 3ª série do ensino médio, quando comparados com alunos do 9º ano do

ensino fundamental, tendem a refletir mais sobre suas carreiras. Foi possível identificar também correlações positivas e fracas entre a série e desempenho em matemática (0,16) e língua portuguesa (0,28).

Em relação à renda, foi possível identificar correlações positivas e fracas entre o nível de diferenciação dos interesses, o que indica que pessoas com maiores rendas tendem a apresentar interesses em uma determinada tipologia. Ainda, foi indicado correlações fracas e positivas entre renda e desempenho em matemática (0,19) e língua portuguesa (0,17), sugerindo que pessoas com maiores rendas tendem a ter um melhor desempenho nas provas indicadas.

De forma específica, em relação ao 18rest-2, foram encontradas correlações variadas entre os fatores do instrumento e os níveis de elevação e diferenciação. O perfil Realista apresentou correlações positivas e moderadas com os perfis Investigativo (0,32), Empreendedor (0,34) e Convencional (0,44). Também, o fator Realista apresentou correlações negativa e fraca com o índice de diferenciação dos interesses (-0,30) e positiva e forte (0,60) com o índice de elevação, o que indica que pessoas que pontuam alto nesse fator tendem a se interessar por muitas coisas (alta elevação) e apresentar pouca dispersão das pontuações em torno da média geral de interesses.

O perfil Investigativo apresentou correlações com todos os perfis de interesses, indicando correlações positivas e de fracas a moderadas (0,20 a 0,31). Foi possível observar entre o perfil investigativo e o índice de elevação uma correlação forte (0,64). O perfil Artístico, por sua vez, se correlacionou com todos os perfis de interesses de forma positiva, variando de fraca a moderada (0,14 a 0,36). Também, se correlacionou de forma positiva e forte com o nível de elevação (0,56) e negativa e fraca com diferenciação (-0,13).

De maneira semelhante, o perfil Social apresentou correlações de fraca a moderada com todos os perfis de interesse (0,27 a 0,36), com exceção do Realista. Também, se

correlacionou de forma positiva e moderada os níveis de diferenciação (0,31) e positiva e forte com elevação (0,60). O perfil Empreendedor, por sua vez, apresentou correlações positivas e de fraca a moderada com os perfis Realista (0,34), Investigativo (0,20), Artístico (0,22), Social (0,33) e positiva e forte com o perfil Convencional (0,52). Além disso, apresentou correlação positiva e forte com o nível de elevação (0,69). Esse perfil se assemelha ao perfil Convencional, que apresentou correlações de fracas a fortes com todos os perfis de interesse, variando entre 0,14 em Artístico e 0,52 em Convencional. Ainda, apresentou correlação positiva e forte com o índice de elevação (0,70).

Além disso, foram identificadas correlações significativas entre o 18rest-2 e as dimensões do SENNA 2.0. A Amabilidade se correlacionou de forma positiva e fraca com o perfil Investigativo (0,10) e Social (0,26), assim como com os níveis de diferenciação (0,17) e elevação (0,14). A Autogestão se correlacionou de forma positiva e fraca com perfis Investigativo (0,15), Social (0,22), Empreendedor (0,14) e Convencional (0,19), bem como com os níveis de diferenciação (0,15) e elevação (0,21).

Já a competência Engajamento com os outros se correlacionou de forma positiva e fraca com Artístico (0,13), Social (0,19), Empreendedor (0,22) e Convencional (0,11), assim como com os níveis de elevação (0,20) e diferenciação (0,10). A Resiliência emocional se correlacionou de forma positiva e fraca com Realista (0,20), Empreendedor (0,14), Convencional (0,13) e com o índice de elevação (0,15), enquanto a Abertura com o novo se correlacionou de forma positiva, variando de fraca a moderado, com Artístico (0,37), Investigativo (0,31), Social (0,27) e Empreendedor (0,13), assim como com os níveis de elevação (0,31) e diferenciação (0,18).

Vale mencionar também que todas as dimensões do SENNA 2.0 se correlacionam entre si. A Amabilidade se correlacionou de forma positiva e moderada com Autogestão (0,33), positiva e fraca com Resiliência emocional (0,27), Abertura ao novo (0,26) e

Engajamento com os outros (0,18). Já a Autogestão, além de se correlacionar com a Amabilidade, se correlacionou de forma positiva e moderada com Resiliência emocional (0,36), Abertura ao novo (0,35) e Engajamento com os outros (0,31). O Engajamento com os outros, por sua vez, se correlacionou também, de forma positiva e moderada, com Resiliência emocional (0,35) e Abertura ao novo (0,38). Por último, a Resiliência emocional se correlacionou de forma positiva e fraca com Abertura ao novo (0,20).

Quanto às variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional, para a realização das análises, a amostra foi dividida de duas formas. Inicialmente, foram criados dois grupos, sendo que em um estavam alocados todos aqueles que responderam “não sei” e, no outro, todos os demais, participantes que responderam às questões, independente da frequência assinalada. Dentre os 33.566 participantes da pesquisa, 664 responderam “não sei” em frequência de pensamentos sobre projetos futuros, 1.077 em ações em direção à carreira e 1.352 em preparação para escolhas de estudo. Posteriormente, as pessoas que responderam “não sei” tiveram seus dados inseridos como *missing* e, portanto, foram excluídas da análise, sendo consideradas apenas as frequências de quem efetivamente respondeu às questões.

Em relação às análises a partir das pessoas que responderam “não sei”, o fator Autogestão apresentou correlação fraca e positiva com preparação para escolhas de estudo (0,10), o que pode indicar que pessoas que pontuaram em autogestão relatam não se sentirem preparados para decisões de estudo. Ainda, a prova de língua portuguesa também se correlacionou de forma fraca e positiva com preparação para escolhas de estudo (0,10).

A análise de correlações indicou associações fracas e positivas entre o perfil Social e as variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional. O perfil Social correlacionou-se de forma fraca e positiva com frequência de pensamentos sobre projetos futuros (0,20), com ações em direção à carreira (0,15) e com preparação para escolhas de estudo (0,11), indicando que pessoas que pontuam alto em Social tendem a refletir sobre o

desenvolvimento de carreiras. Já o perfil Investigativo apresentou uma correlação fraca e positiva com preparação para escolhas de estudo (0,10).

Os perfis Empreendedor e Convencional mostraram uma correlação fraca e positiva com ações em direção à carreira (0,12). Vale lembrar que, ao olhar os perfis de interesses, o Empreendedor e o Convencional foram os que mais se correlacionaram entre si. Quanto aos níveis, a diferenciação dos interesses correlacionou-se com frequência de pensamentos sobre projetos futuros (0,18) e com preparação para escolhas de estudo (0,12). Já o índice de elevação se correlacionou de forma fraca e positiva com frequência de pensamentos sobre projetos futuros (0,12), ações em direção à carreira (0,14) e com preparação para escolhas de estudo (0,12).

Além disso, todas as competências socioemocionais correlacionaram-se positivamente com as variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional. Observou-se que a pergunta referente à frequência de pensamentos sobre projetos futuros correlacionou-se com Amabilidade (0,13), Autogestão (0,29), Engajamento com os outros (0,19) e Abertura ao novo (0,21). A pergunta sobre ações em direção à carreira se correlacionou com a Amabilidade (0,10), Autogestão (0,34), Engajamento com os outros (0,24), Resiliência emocional (0,17) e Abertura ao novo (0,21). Já a questão preparação para escolhas de estudo apresentou correlações com Amabilidade (0,10), Autogestão (0,29), Engajamento com os outros (0,20), Resiliência emocional (0,17) e Abertura ao novo (0,22). Essas informações informam que, quanto mais desenvolvidas essas competências, mais os estudantes tendem a pensar, planejar e se sentir preparados em relação às suas carreiras.

Ao considerar apenas as correlações entre variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional, nas respostas dos participantes que indicaram “Não sei”, foi possível observar que a questão pensamentos sobre projetos futuros se correlacionou de forma positiva e moderada com ações em direção à carreira (0,35) e de forma positiva e fraca com

preparação para escolhas de estudo (0,26). Além disso, a pergunta referente às ações em direção à carreira se correlacionou de forma positiva e fraca com preparação para escolhas de estudo (0,27). Esses resultados indicam que participantes que têm pouca clareza sobre seus pensamentos em relação ao desenvolvimento de carreira também tendem a demonstrar pouco conhecimento sobre suas ações profissionais, assim como sobre nível de preparo para escolhas de estudo.

Ainda, ao analisar essas variáveis em relação a intensidade das respostas, foi possível observar que a questão de frequência de pensamentos sobre projetos futuros apresentou uma correlação positiva e moderada com ações em direção à carreira (0,42) e uma correlação positiva de forma positiva e fraca com se sentir preparado para carreira (0,26). Além disso, as ações se correlacionaram positivamente e de forma fraca com preparação para escolhas de estudo (0,33). Esse resultado indica que, ao contrário das pessoas que indicaram “Não sei”, quanto mais as pessoas refletem sobre seus planos futuros, mais tendem a tomar decisões e agir efetivamente sobre suas carreiras, bem como a se sentirem mais preparados para fazerem escolhas profissionais.

Ainda, quanto ao desempenho em língua portuguesa e matemática, verificou-se uma correlação positiva e forte entre ambas (0,61). Em relação às provas e aos perfis de interesses, observou-se uma correlação negativa e fraca entre o resultado da prova de proficiência em língua portuguesa com o perfil Realista (-0,15), indicando que participantes com pontuações altas neste perfil apresentaram desempenho mais baixos nessa prova. Também, foi possível observar uma correlação positiva e fraca entre o perfil Investigativo e o desempenho em matemática (0,10) e língua portuguesa (0,11), o que sugere que pessoas que pontuam alto nesse perfil, tendem a obter melhores desempenhos nessas provas.

Além disso, encontrou-se uma correlação fraca e positiva entre o índice de diferenciação e o resultado da prova de proficiência em língua portuguesa (0,24) e o resultado

o da prova de proficiência em matemática (0,15), o que sugere que, quanto mais diferenciado o perfil (mais dispersos são os escores das dimensões em relação à média geral), maior a proficiência em língua portuguesa e matemática.

Em relação aos resultados das provas de proficiência e as competências socioemocionais, foi possível observar correlações positivas e fracas entre desempenho em matemática com Amabilidade (0,14), Autogestão (0,12), Engajamento com os outros (0,11), Resiliência emocional (0,14) e Abertura ao novo (0,18). Esses resultados sugerem que, pessoas que pontuam nessas competências, tendem a obter um bom desempenho em matemática. Quanto ao desempenho em língua portuguesa, foi possível identificar correlações entre Amabilidade (0,18), Autogestão (0,12) e Abertura ao novo (0,26). Vale mencionar que as três últimas competências aparecem em ambas as provas. A seguir, serão apresentadas as análises de redes de forma exploratória com todas as variáveis presentes neste estudo, e, em seguida, de forma específica.

Figura 1. Análise de rede exploratória com os interesses profissionais

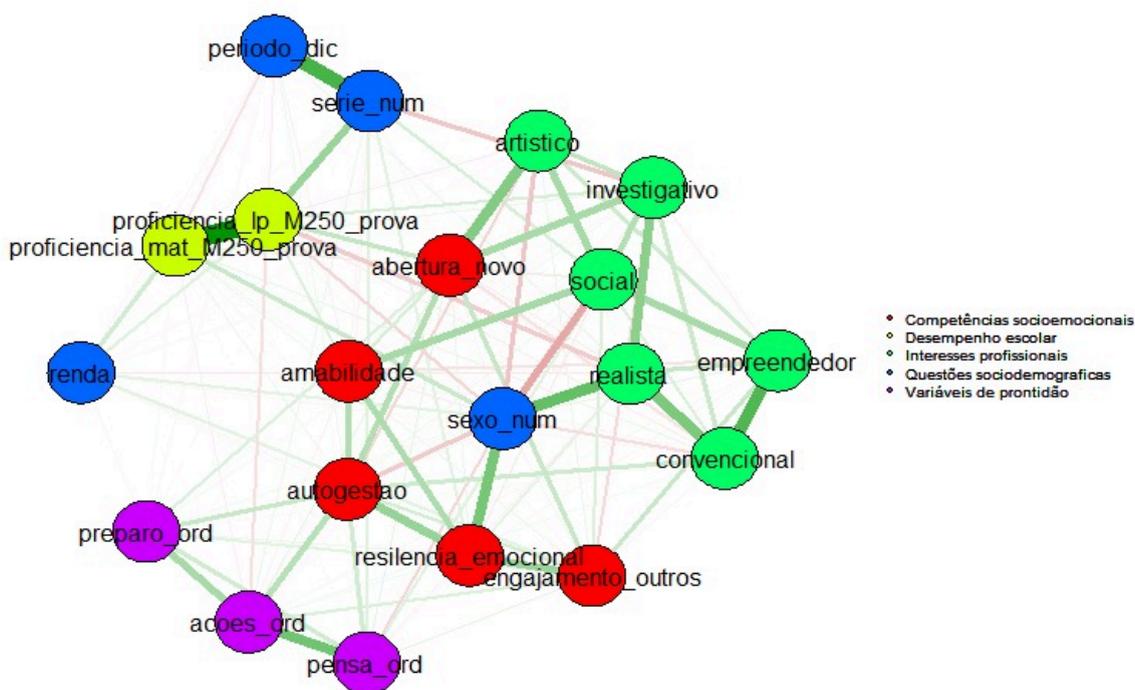


Figura 2. Análise de força da rede exploratória com os interesses profissionais

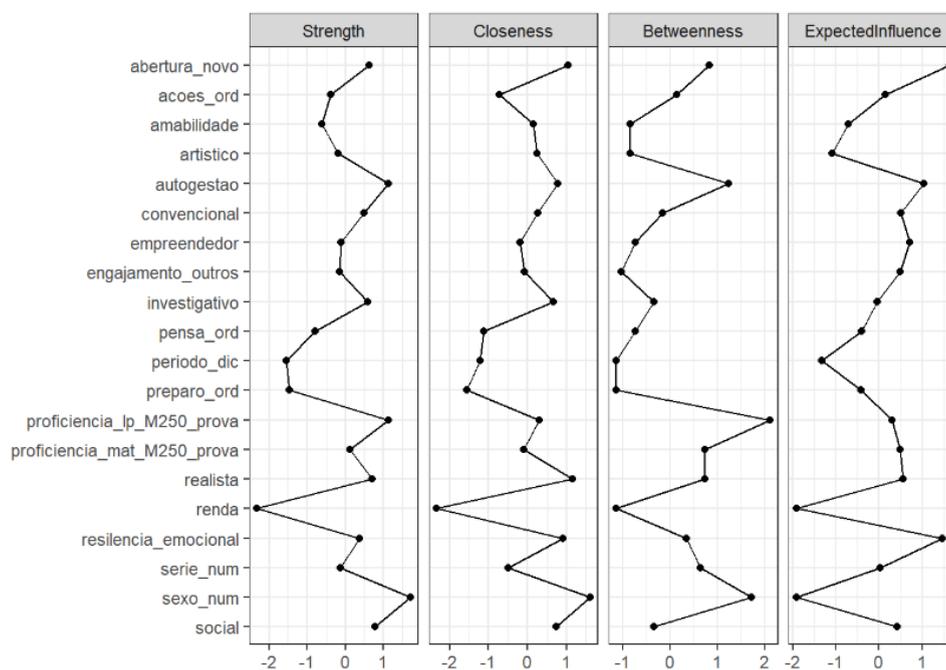


Figura 3. Análise de rede exploratória com os conceitos secundários dos interesses profissionais

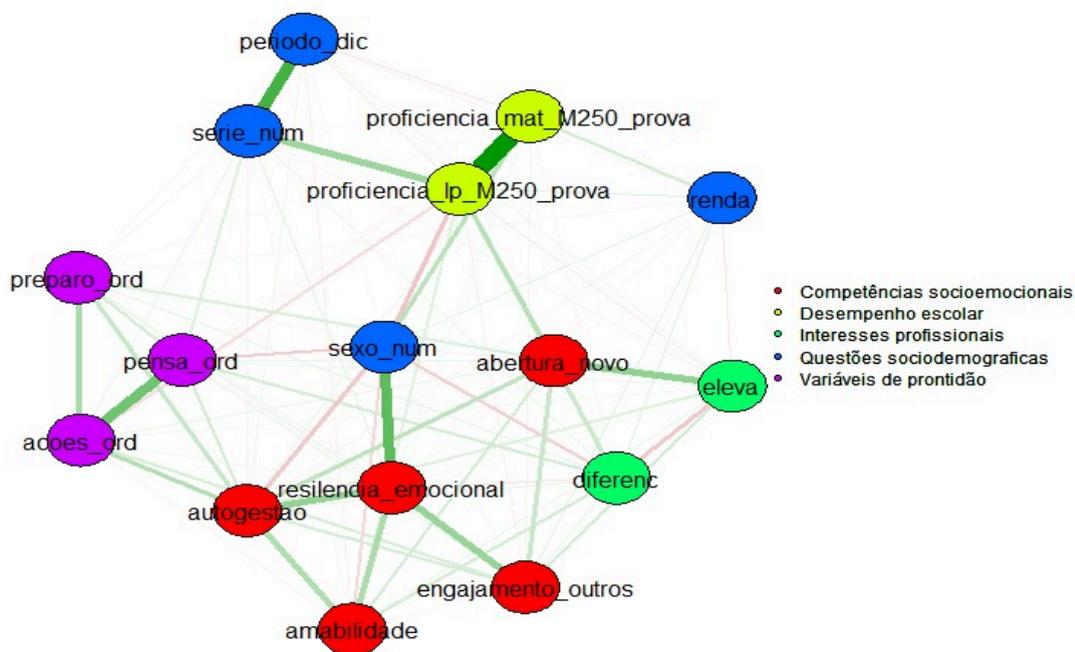
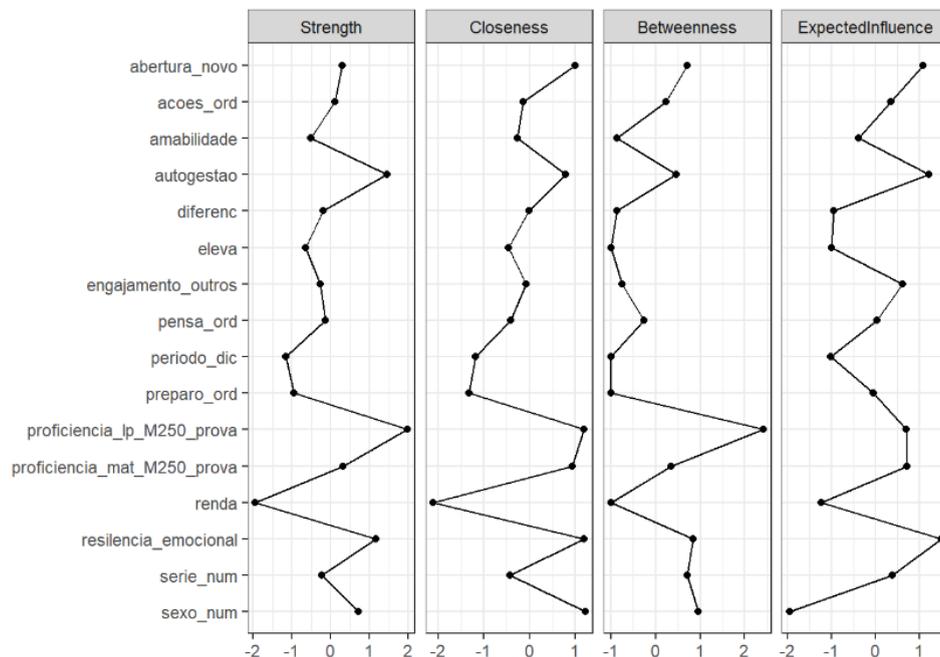


Figura 4. Análise de força da rede exploratória com os conceitos secundários dos interesses profissionais



As figuras apresentada representam redes de variáveis organizadas em cinco categorias: dados sociodemográficos (sexo, período, série e renda), interesses profissionais, competências socioemocionais, desempenho em língua portuguesa e matemática e variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional. Cada grupo é indicado por uma cor, o que facilita a visualização das interações complexas entre elas.

A principal diferença entre as redes é que a Figura 1 utiliza os interesses profissionais básicos, enquanto a Figura 2 apresenta as interações com os conceitos secundários dos interesses profissionais. De forma exploratória, é possível observar que as variáveis de cada instrumento tendem a se agrupar, o que também ocorre com as variáveis relacionadas à prontidão para a escolha profissional, mesmo não fazendo parte de um instrumento específico. Já as variáveis sociodemográficas aparecem de forma mais dispersa, com o sexo posicionado mais próximo do centro da rede.

As perguntas relacionadas a pensamentos sobre projetos futuros e ações em direção à carreira apresentam interações significativas e fortes entre si. E, ambas se relacionam com a competência Autogestão. A variável sexo se relaciona fortemente com Resiliência emocional (Figuras 1 e 2) e o perfil Realista (na Figura 1), indicando que os homens pontuam mais nesses fatores. A Abertura ao novo, por sua vez, se relaciona com o perfil Artístico e Investigativo (Figura 1) e com o índice de elevação (Figura 2).

Figura 5. Análise de rede com prontidão para escolha profissional

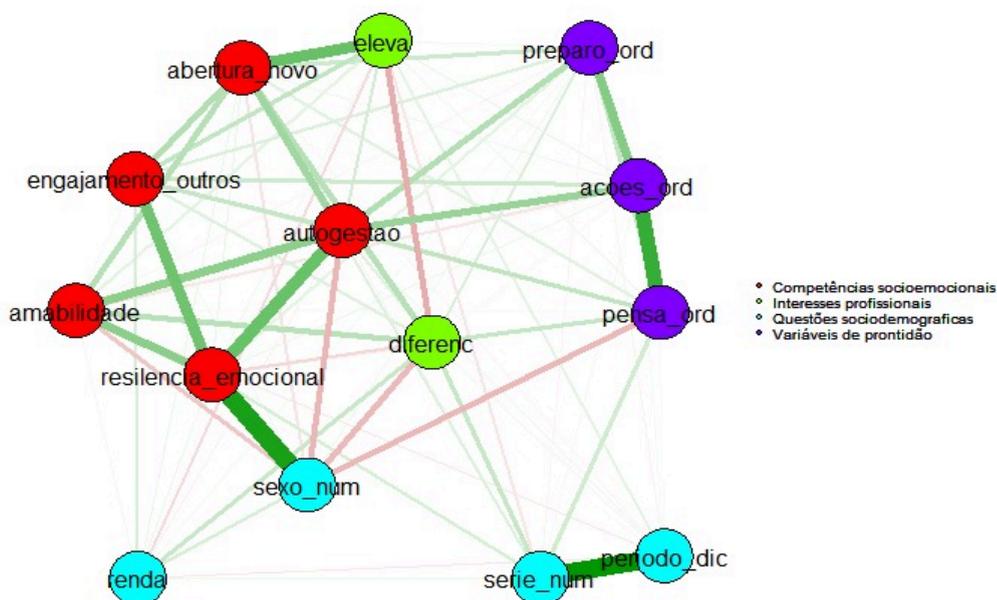
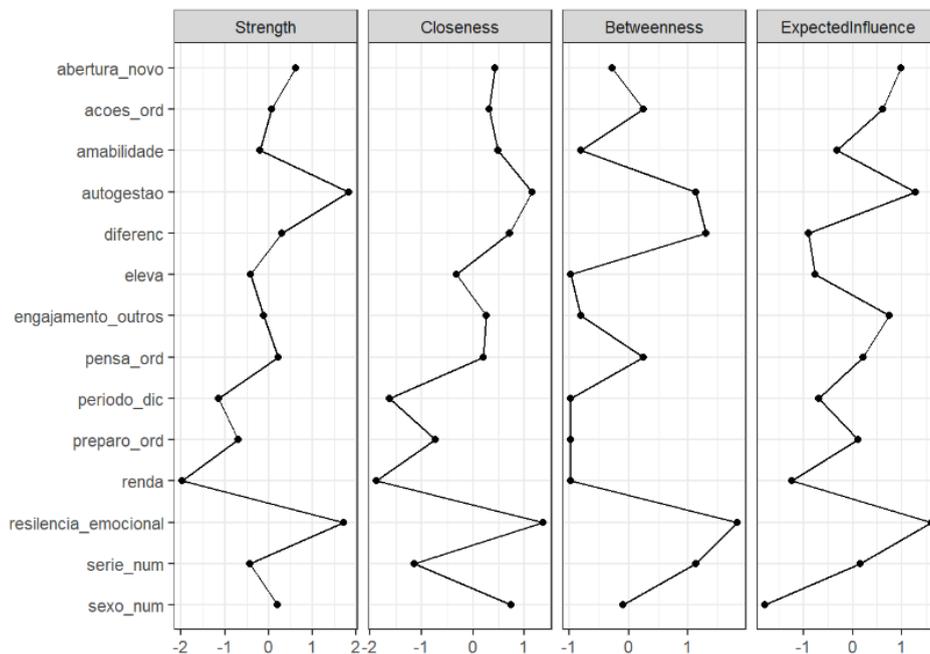


Figura 6. Análise de força da rede com prontidão para escolha profissional



A análise de rede indicada apresenta as relações entre variáveis sociodemográficas, competências socioemocionais, conceitos secundários dos interesses profissionais e as variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional. As conexões predominantemente verdes sugerem correlações positivas, enquanto as vermelhas sugerem correlações negativas.

Nessa análise, a competência Autogestão destacou-se ocupando o centro das relações encontradas, o que indica sua importância na estrutura central da rede. As competências de Amabilidade e Resiliência emocional se relacionaram significativamente e de forma positiva com a Autogestão. A Abertura ao novo também se conectou de forma positiva com a Autogestão e com os níveis de elevação. A elevação demonstrou estar associada negativamente com a diferenciação, indicando que quanto maior um, menor o outro.

A Autogestão se conectou mais com os níveis de diferenciação do que os níveis de elevação. A Amabilidade, por sua vez, também se conectou com os níveis de diferenciação, o que pode sugerir que pessoas que pontuam alto nessa competência tendem a apresentar um

perfil diferenciado dos interesses. Ainda, a variável renda se relacionou com o índice de diferenciação e Engajamento com os outros.

O fator Engajamento com os outros se conectou com todas as variáveis relacionadas à prontidão para a escolha profissional, principalmente com ações em direção à carreira e frequência de pensamentos sobre projetos futuros. A Autogestão, por sua vez, também demonstrou correlações com as variáveis relacionadas à prontidão para a escolha profissional, principalmente com ações em direção à carreira.

Essas variáveis entre si se conectaram principalmente com frequência de pensamentos sobre projetos futuros e ações em direção à carreira. As variáveis sociodemográficas (sexo, série, período e renda) apresentaram um papel mais periférico na rede. Embora menos centrais, a variável sexo se conecta de forma significativa com o fator Resiliência emocional.

Figura 7. Análise de rede com desempenho escolar

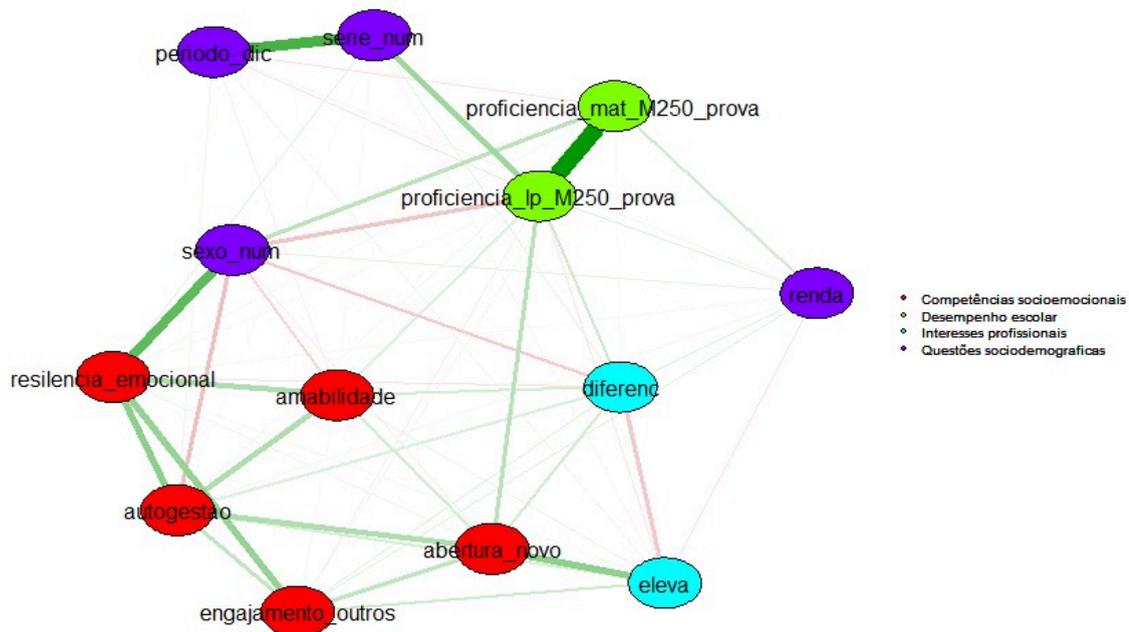
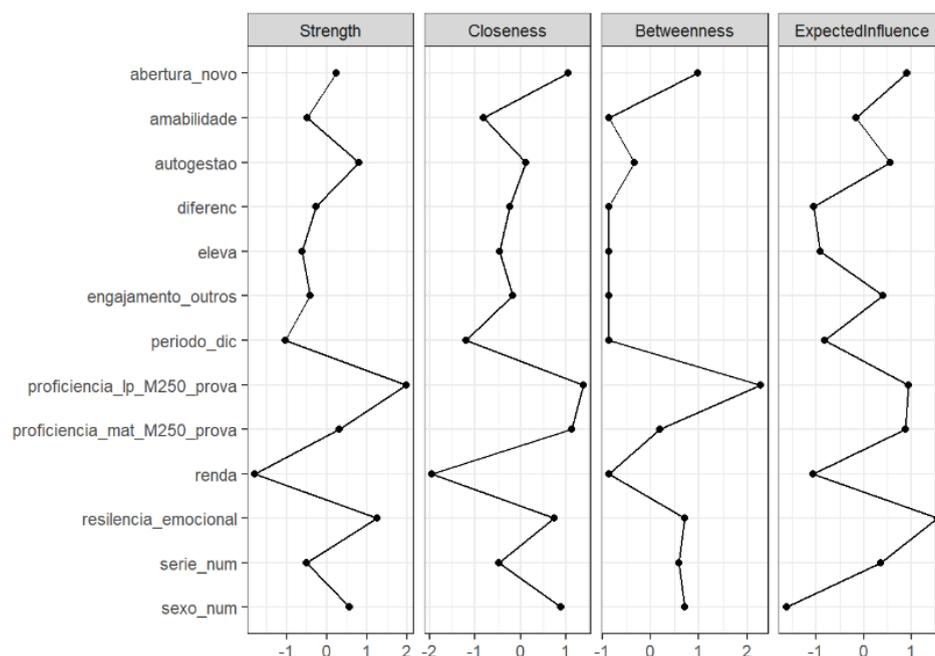


Figura 8. Análise de força da rede com desempenho escolar



Essa rede apresenta interações entre variáveis relacionadas a competências socioemocionais, desempenho em língua portuguesa e matemática, conceitos secundários dos interesses profissionais e fatores sociodemográficos. A conexão entre as provas de proficiência em língua portuguesa e matemática sugere uma forte relação entre si.

A variável sexo, assim como nas demais redes apresentadas, aparece correlacionada com a Resiliência emocional, indicando que homens tendem a pontuar mais nessa competência. Ainda, quanto às provas, a variável sexo se relaciona de forma positiva como desempenho em matemática, o que indica que os homens tendem a pontuar mais nessa prova, enquanto as mulheres pontuaram mais em língua portuguesa.

A série também aparece associada ao desempenho em língua portuguesa, indicando que alunos da 3ª série do ensino médio pontuaram mais nessa prova. A renda, por sua vez, aparece associada com o desempenho em matemática. O desempenho em língua portuguesa parece associado com o índice de diferenciação dos interesses profissionais.

Ainda, o desempenho em língua portuguesa apresentou relações significativas com a Abertura ao novo. A Abertura ao novo, por sua vez, apresentou correlações significativas

com Autogestão e o índice de elevação. Por último, os níveis de elevação e diferenciação se correlacionam de forma negativa entre si, o que indica que quanto maior um, menor o outro.

5. DISCUSSÃO

Ao considerar que este projeto teve como objetivo avaliar a relação entre competências socioemocionais, conceitos secundários dos interesses profissionais (níveis de elevação e diferenciação), variáveis sociodemográficas, prontidão para escolha profissional e desempenho escolar, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados. As hipóteses serão discutidas a seguir.

Em relação a H1, que propõe que estudantes com competências de Autogestão e Abertura ao novo tendem a apresentar maiores níveis de prontidão em relação às suas escolhas profissionais (Primi et al., 2023), constatou-se que essa hipótese foi corroborada. Conforme a literatura indica, as competências socioemocionais favorecem a aprendizagem e o pensamento crítico, além de auxiliar os indivíduos no autoconhecimento, superação de desafios e adaptação a mudanças (Sette & Teixeira, 2021).

A Autogestão apresentou relação com todas as variáveis relacionadas à prontidão para escolha profissional, alinhando-se à literatura, uma vez que a mesma é estruturada a partir de competências como a responsabilidade, organização, determinação e persistência. A autogestão favorece a capacidade de autorregulação no desenvolvimento da carreira, que contribui para os estudantes estabelecerem metas desafiadoras para si mesmos, formularem estratégias para atingi-las e a manterem o foco nas atividades, fortalecendo o protagonismo no processo de aprendizagem (Primi et al., 2023).

Sabe-se que estudantes que pontuam alto nessa macrocompetência tendem a assumir uma postura responsável e ativa em relação ao próprio aprendizado, persistindo em seus esforços mesmo diante de obstáculos (Crispim et al., 2023). Esses achados ressaltam o papel da Autogestão em relação à prontidão de carreira, já que, reforçam a capacidade de autorregulação do estudante.

A Abertura ao novo, embora leve, apresentou relação com frequência de pensamentos sobre projetos futuros. Essa macrocompetência refere-se à habilidade do estudante em ser flexível, valorizar o entendimento de como as coisas funcionam, explorar diferentes maneiras de pensar sobre elas e lidar com ideias de forma criativa (Teixeira & Martinez, 2021). A relação encontrada com frequência de pensamentos sobre projetos futuros permite a reflexão de que essa macrocompetência, talvez por estar associada a imaginação e curiosidade (Primi et al., 2023), pode facilitar a exploração de ideias e ampliar repertórios e perspectivas de carreira.

Apesar de não fazer parte das hipóteses iniciais, o Engajamento com os outros também apresentou uma leve relação com as três variáveis de prontidão, principalmente com frequência de pensamentos sobre projetos futuros e ações em direção à carreira. Definido a partir das competências como entusiasmo, iniciativa social e assertividade, o Engajamento com os outros envolve abertura para conexões importantes e interesses direcionados ao mundo externo (Primi et al., 2023).

Pessoas que pontuam alto em Engajamento com os outros tendem a ser receptivos e motivados para interagir e dialogar com os outros, expressam opiniões, costumam ser assertivos e assumir a liderança quando necessário. Ainda, além de tendem a ser pessoas amigáveis, sociáveis, costumam ser autoconfiantes e enérgicas (Teixeira & Martinez, 2021). Os achados dessa pesquisa podem indicar, que talvez a facilidade na interação e diálogo podem contribuir para acesso à informação, aspecto importante para tomada de decisão de carreira. Ainda, características que envolvem autoconfiança podem contribuir para se sentirem prontos diante da necessidade de tomarem decisões.

Quanto à H2, que sugere que quanto maiores os níveis de elevação e diferenciação, maior a prontidão para escolha profissional, ela foi corroborada. Foi possível observar que os níveis de elevação se relacionavam com todas as variáveis de maneira fraca, destacando-se,

no entanto, sua relação com a variável preparo em relação à carreira. Já os níveis de diferenciação apresentaram relações fracas com frequência de pensamentos sobre projetos futuros e preparo em relação à carreira.

A elevação refere-se ao nível de intensidade dos interesses de forma geral, ou seja, considerando o conjunto de interesses e não cada dimensão, separadamente. Quando essa intensidade é elevada, o indivíduo tende a se engajar de forma natural na exploração profissionais que estejam alinhadas com o seu perfil de interesse (Holland, 1997). No caso deste estudo, observou-se que a elevação se destacou em preparo em relação à carreira, que envolve a sensação de se sentir pronto. Esse resultado sugere que a elevação pode interferir no engajamento e motivação no processo de planejamento de carreira.

Já o índice de diferenciação representa a clareza e a distinção entre os interesses de um indivíduo. Uma diferenciação mais acentuada sugere preferências bem delineadas, o que pode ajudar o indivíduo a descartar opções desalinhadas com seus interesses (Holland, 1997). Foi possível observar que a diferenciação pode favorecer a prontidão para a escolha profissional, uma vez que o indivíduo é capaz de pensar em seus projetos a partir dos seus interesses principais, e possivelmente, como consequência, sentir-se pronto para essa decisão.

Percebe-se que as ações em direção a carreira não apresentam relações expressivas com os níveis de elevação e diferenciação. Esse resultado pode sugerir que, embora a diferenciação e elevação sejam importantes para a prontidão de carreira, elas podem não ser suficientes para impulsionar ações em direção a metas. Talvez, agir de forma efetiva exige algumas competências adicionais, como habilidades que envolvam o planejamento e estratégias práticas. Vale retomar que a macrocompetência Autogestão foi a que mais se relacionou com essa variável.

Em relação a H3, esperava-se que estudantes com maiores níveis de elevação dos interesses se relacionam positivamente com Abertura ao novo e Amabilidade. A Abertura ao

novo, de fato, se relacionou de forma significativa com os níveis de elevação. Uma vez que a Abertura ao novo reflete a curiosidade e disposição para explorar novas experiências (Primi et al., 2023), esse achado sugere que estudantes com essa macrocompetência bem desenvolvida podem apresentar uma maior flexibilidade dos interesses, uma vez que podem apresentar maior disponibilidade para diferentes experiências de carreira.

Já a Amabilidade, por sua vez, envolve a compaixão, justiça e acolhimento, o que reflete na capacidade do indivíduo se conectar com os sentimentos dos outros (Primi et al., 2023). Essas competências dizem respeito à maneira como os estudantes interagem com seus colegas e professores, abrangendo tanto o relacionamento interpessoal e o cuidado com o bem-estar dos outros. Estudantes que pontuam alto nessa macrocompetência tendem a trabalhar de maneira colaborativa, participar das atividades em grupo e serem tolerantes (Crispim et al., 2023). Por tais motivos, sugere-se que a amabilidade pode estar associada à elevação justamente porque esses comportamentos podem auxiliar na exploração de atividades profissionais. A partir desses achados, é possível verificar que essa hipótese foi corroborada.

A partir dos resultados, foi possível identificar que a H4, estudantes com maiores níveis de diferenciação se relacionam com maiores pontuações em Autogestão e Engajamento com os outros, e com menores pontuações em Abertura ao novo, também foi corroborada. Autogestão, como já mencionado anteriormente, está relacionada ao planejamento e organização (Primi et al., 2023), enquanto a diferenciação pode ser compreendida como a clareza com a qual uma pessoa define e distingue seus interesses em relação a outros possíveis caminhos (Holland, 1997).

Foi possível observar uma relação significativa entre a Autogestão e a diferenciação. Talvez, justamente por os níveis de diferenciação exigirem dos indivíduos uma ideia mais clara dos seus interesses, podendo requerer dos mesmos habilidades de planejamento e

organização (aspectos centrais da Autogestão). Para sustentar os interesses, é preciso adotar comportamentos de autorregulação em relação ao desenvolvimento de sua carreira.

O Engajamento com os outros, por sua vez, se relacionou com ambos os níveis, mas se destacou mais com elevação. Talvez, de forma semelhante com a Amabilidade, pessoas que pontuam em Engajamento com os outros, tendem a ter um olhar mais atento para o outro, podendo ter mais acesso a oportunidades de exploração profissional. Isso pode explicar a relação com os níveis de elevação.

Por último, a Abertura ao novo nem aparece conecta a diferenciação, assim como hipotetizou inicialmente. Esse achado pode ser explicado justamente por que essa macrocompetência inclui uma disponibilidade para explorar novas experiências, o que pode contribuir para níveis de elevação (assim como indicado na H3). Esses achados corroboram parcialmente a H4.

Em relação a H5, esperava-se que os estudantes com competências de Autogestão, Abertura ao novo e Amabilidade tenderiam a apresentar melhor desempenho escolar em comparação com outros estudantes. Sabe-se que competências como determinação, persistência (Autogestão) e curiosidade (Abertura ao novo) foram identificadas como fundamentais para o sucesso acadêmico, impactando positivamente o desempenho em disciplinas como matemática e leitura (OECD, 2024).

A literatura também apresenta que, ao investigar a relação entre as competências socioemocionais e desempenho escolar, já observou-se que a Amabilidade e Abertura ao novo se relacionam com desempenho nas provas de língua portuguesa, enquanto Autogestão e Resiliência emocional se relacionam com o desempenho em matemática (Santos et al., 2017; Primi et al., 2021). Nesse estudo não foi possível encontrar relação significativa entre as provas que avaliavam o desempenho escolar e Autogestão e Amabilidade, apesar de ambas apresentarem relação com a Abertura ao novo.

Já em relação a Abertura ao novo, que por sua vez, é principalmente associada à aprendizagem de línguas estrangeiras, envolve a curiosidade para aprender que auxilia o estudante a investigar informações, ter um pensamento crítico e solucionar problemas, e a Amabilidade, que engloba a capacidade de seguir instruções de maneira cooperativa (Primi et al., 2023), foi possível encontrar relação direta com desempenho escolar em língua portuguesa, assim como a literatura já indicava (Santos et al., 2017; Primi et al., 2021). Tais informações reforçam que essa hipótese foi corroborada parcialmente, uma vez que a Autogestão não apresentou relação direta com desempenho escolar.

Quanto à H6, estudantes com maiores níveis de diferenciação nos interesses profissionais tendem a ter um desempenho escolar superior em comparação com outros estudantes, essa hipótese foi corroborada totalmente, indicando que maiores níveis de diferenciação podem se relacionar com maior proficiência em língua portuguesa. Esse resultado pode indicar que, indo além dos interesses profissionais em si, a habilidade linguística pode estar associada à diferenciação. O que indica que, quanto mais as pessoas se destacam em língua portuguesa, melhor elas respondem a um teste de autorrelato e isso pode estar relacionado com maior diferenciação de interesses. Desta forma, essa hipótese foi corroborada totalmente.

Por último, esperava-se que estudantes de famílias com maiores rendas tivessem um desempenho escolar superior em comparação com estudantes de famílias com menos rendas e essa hipótese foi corroborada parcialmente. Foram encontradas relações, embora fracas, entre renda familiar e desempenho nas provas de proficiência, especialmente em matemática.

Esses achados alinham-se com o que a literatura apresenta sobre a influência do *status* socioeconômico no desempenho acadêmico, além de que muitas crianças acabam deixando a escola para ajudar em casa (Nogueira, 2018; Raoport & Silva, 2013). É importante destacar que, as condições socioeconômicas podem impactar não apenas nos recursos financeiros que

a família é capaz de oferecer ao estudante, mas também na qualidade do ambiente em que ele vive, uma vez que é importante avaliar o nível de suporte que a família oferece, estabilidade emocional.

Dessa forma, embora essa pesquisa tenha apresentado uma relação fraca entre renda e desempenho escolar, com uma avaliação mais abrangente dos fatores socioeconômicos, como o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Inep (Soares & Alves, 2024), que incluísse na avaliação ocupação dos pais, nível de escolarização, recursos disponíveis, entre outros, talvez os resultados poderiam proporcionar uma compreensão mais precisa. Essa é uma das limitações reconhecidas neste estudo.

Para além das hipóteses já estabelecidas previamente, é possível olhar para os resultados expostos nas Figura 1 a 4, que buscou relacionar todas as variáveis presentes neste estudo. Foi possível identificar o perfil Social relacionado com a macrocompetência Abertura ao novo e a Amabilidade, enquanto o perfil Artístico se relacionou com a Amabilidade. Além disso, a Resiliência emocional se relacionou com sexo, indicando que homens tendem pontuar mais nessa macrocompetência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou avaliar as relações entre competências socioemocionais, interesses profissionais, variáveis sociodemográficas, prontidão para escolha de carreira e desempenho escolar, e a partir dos resultados, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados, bem como as hipóteses foram analisadas e discutidas. Esse estudo contribui de forma significativa para a compreensão do papel das competências socioemocionais no desenvolvimento profissional de estudantes, ao evidenciar como as competências influenciam a prontidão para a escolha de carreira, o desempenho escolar e os interesses profissionais.

De maneira específica, o estudo indicou que as competências socioemocionais desempenham um papel significativo no desenvolvimento profissional dos estudantes, com destaque a macrocompetência Autogestão. Essa competência foi indicada como essencial na prontidão para a escolha de carreira, uma vez que atua na autorregulação e auxilia no planejamento e persistência, fundamentais no desenvolvimento de metas voltadas à carreira.

A Abertura ao novo também demonstrou sua importância, uma vez que, ao fomentar curiosidade e pensamento crítico, pode contribuir para ampliação de perspectivas sobre o futuro profissional. O Engajamento com os outros e a Amabilidade, devido à ênfase nas interação social, possibilitou ao estudo a hipótese de que estar orientado para o mundo externo e as relações interpessoais pode facilitar o acesso a informações úteis para tomada de decisões de carreira, além de, ao valorizar essas relações, essas pessoas podem contar com uma maior rede de apoio.

Quanto ao desempenho escolar, a macrocompetência Abertura ao novo foi associada a melhores desempenhos em língua portuguesa, enquanto a Autogestão e Amabilidade não demonstrou uma relação significativa como hipotetizado, o que sugere a necessidade de investigações adicionais sobre seu impacto. Já a renda familiar se relacionou de forma leve

com desempenho escolar em matemática, o que sugere também a necessidade de uma avaliação mais completa dessas relações.

Em relação aos interesses profissionais, a Abertura ao novo se relacionou com elevação, sugerindo flexibilidade nos interesses. Da mesma forma, a Amabilidade se relacionou com elevação, sugerindo que essa relação pode ser justificada por comportamentos de tolerância e trabalho colaborativo, que favorecem o contato com o outro, e conseqüentemente, a exploração de diferentes atividades profissionais.

Ainda, o Engajamento com os outros também se relacionou com elevação, enquanto a Autogestão se relacionou com os níveis de diferenciação. Como limitação deste estudo, é possível considerar que, apesar de ser uma pesquisa em larga escala, a coleta ocorreu por meio do delineamento BIB, o que resultou em tamanhos diferentes entre as amostras. E, como sugestões para análises futuras, seria interessante olhar para os fatores socioeconômicos, dessa forma, se tornaria possível uma avaliação mais robusta dessas variáveis.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC.
- 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.
- Ambiel R. A. M., Hauck-Filho N., Barros L. D. O., Martins G. H., Abrahams L., De Fruyt F. (2018). 18REST: A short RIASEC-interest measure for large-scale educational and vocational assessment. *Psicologia: Reflexão e Crítica: Revista Semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS*, 31(1), 6.
<https://doi.org/10.1186/s41155-018-0086-z>
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-664. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
- Barbosa, D., Melo-Silva, L. L., & Lessa, J. P. A. (2023). Habilidades socioemocionais: efeitos de uma intervenção em educação para a carreira. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 25(3), ePTPPE14759-ePTPPE14759.
<https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14759.en>
- Carvalho, R. S. D., & Silva, R. R. D. 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>
- Crispim, A. C., Zuanazzi, A. C., Castilho, P. C., Primi, R. & Alves, G. (2023). Desempenho escolar. Em Crispim, A. C., Zuanazzi, A. C. & Alves, G. (Orgs.), *Competências socioemocionais são para a vida [livro eletrônico] : A relação do desenvolvimento*

socioemocional com o desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, bem-estar, saúde mental, autoestima acadêmica, violência, bullying e pertencimento escolar.

Instituto Ayrton Senna.

De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8(2), 276-281.

<https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>

Dias, D., & Barroso, R. (2023). Envolvimento parental na escola: Perspetivas de pais e filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e242143.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242143>

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.

<https://doi.org/10.1080/00223890802634290>

Eccles, J. S., & Wang, M. T. (2012). So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). Springer.

Ferreira, M. D. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15, 35-44.

Fouad N. A., Kantamneni N. (2010). Cultural validity of Holland's theory. In Ponterotto J. G., Casas J. M., Suzuki L. A., Alexander C. M. (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 703–714). Sage Publications, Inc.

- Gfrörer T., Stoll G., Rieger S., Trautwein U., Nagengast B. (2021). The development of vocational interests in early adolescence: Stability, change, and state-trait components. *European Journal of Personality*, 36(6), 942.
<https://doi.org/10.1177/08902070211035630>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020b). Parental involvement and lowSES children's academic achievement in early elementary school: New evidence from Chile. *Educational Studies*, 46(5), 548-569. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-32.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3a. ed.). Prentice Hall.
- Instituto Paulo Montenegro, Instituto Ayrton Senna. Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira [Internet]. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro & Instituto Ayrton Senna; 2016. Disponível em:
<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/INAF-Relatorio.pdf>
- Jaloto A, Primi R. (2021). Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. Em Aberto [Internet]; 34(112). Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5002>
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The "Big Five" Inventory- Versions 4a and 54. Institute of Personality and Social Research.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, *56*(2), 303-331.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>
- Júnior, J. F. C., Huber, N., Pereira, E. D. S. H., Alves, G. P. M., Andrade, N. M., Sousa, M. A. D. M. A., ... & Valvassori, Q. S. (2023). A influência dos pares na aprendizagem: Como as atitudes e comportamentos dos colegas podem afetar a motivação e o desempenho dos alunos. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, *e00073-e00073*.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, *31*(4), 469–483.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Low, K. S., & Rounds, J. (2007). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *7*(1), 23-36. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9110-4>
- Martinelli, S. C., & Caliatto, S. G. (2017). A família e a criança: Considerações sobre a afetividade, as relações sociais e a escolarização. In S. C. Martinelli & D. C. Fernandes (Eds.), *Aprendizagem escolar na contemporaneidade* (pp. 53-69). Juruá.
- Martins, G. H., Crispim, A. C., Ambiel, R. A., Valentini, F., Hauck-Filho, N., Mose, L. B., Barros, L. O., Primi, R. & De Fruyt, F. (2024). 18REST-2: A Revised Measure of the RIASEC Model for Large-Scale Assessment With Students. *Journal of Career Assessment*, 10690727241256289

- Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 281-292. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.281>
- Morgan B., De Bruin G. P. (2018). Structural validity of Holland's circumplex model of vocational personality types in Africa. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 275–290. <https://doi.org/10.1177/1069072717692747>
- Morgan B., Naidoo A. V., Henn C., Rabie S. (2019). Using interests and Holland's model of vocational personality types in career counselling: Some thoughts and research findings. In Maree J. (Ed.), *Handbook of innovative career counselling* (pp. 485–503). Springer.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Murnane, R., & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. The Free Press.
- Muto, J. H. D., & Galvani, M. D. (2023). O ensino das habilidades socioemocionais na escola: Uma revisão de literatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, (00) e023156-e023156. <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17935>
- Nogueira, A. J. A. (2018). Academic achievement and socioeconomic status: Results of the Brazilian National High School Examination. *International Journal of Innovative Research in Education & Science*, 5(5), 548–553.
- Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2008). Fontes de Eficácia e Interesses Profissionais: relações entre pais e filhos. *Avaluar*, 8, 32-45. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.503>

- Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e interesses profissionais de estudantes do ensino médio. *Psychologica*, (50), 277-294
https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_14
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 148-154.
<https://doi.org/10.1037/h0033978>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Prata, A., Barbosa-Ducharne, M. A., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235–244. <https://doi.org/10.14417/ap.726>
- Primi, R., Hauck-Filho, N., Valentini, F., Santos, D., & Falk, C. F. (2019). Controlling Acquiescence Bias with Multidimensional IRT Modeling. In M. Wiberg, S. Culpepper, R. Janssen, J. González, & D. Molenaar. (Eds.). *Quantitative Psychology* (pp. 39-52). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-01310-3_4
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <https://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 in public school students in Brazil: Measuring both identity and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 716639.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639>

- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). *Instrumento Senna para avaliação socioemocional: Manual Técnico*. São Paulo, Brasil: Instituto Ayrton Senna.
- P21 Partnership for 21st Century Learning. (n.d.). *P21 framework definitions*. ERIC: Institute of Education Sciences.
- Raoport, A., & Silva, S. B. (2013). Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, 2(2).
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Rosa, A. R., Fernandes, G. N. A., & Lemos, S. M. A. (2020). Desempenho escolar e comportamentos sociais em adolescentes. *Audiology - Communication Research*, 25, e2287. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2287>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 98-103. <https://doi.org/10.1177/0963721414522812>
- Sampaio, D. M. (2004). *A pedagogia do ser: Educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Vozes.
- Santos, D., Berlingeri, M. M., & Castilho, R. B. (2017). Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. *ANPEC*
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). Social and emotional development and school learning: A measurement proposal in support of public policy [Technical report for Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), Rio de Janeiro State

Education Department (SEEDUC) and Ayrton Senna Institute]. Ayrton Senna Institute.

Schultz, L. H., Connolly, J. J., Garrison, S. M., Leveille, M. M., & Jackson, J. J. (2017).

Vocational interests across 20 years of adulthood: Stability, change, and the role of work experiences. *Journal of Research in Personality, 71*, 46-56.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.010>

Sette, C. P., & Teixeira, K. C. (2021). O que são as competências socioemocionais e como

elas surgiram no cenário educacional. In C. P. Sette & G. Alves (Eds.), *Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral* [Livro eletrônico] (pp. 11-14). Instituto Ayrton Senna

Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2024). Uma medida do nível socioeconômico das escolas

brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. *Opinião Pública, 29*(3),

575-605. <https://doi.org/10.1590/1807-01912023293575>

Steele, J., & Barling, J. (1996). Influence of maternal gender-role beliefs and role satisfaction

on daughters' vocational interests. *Sex Roles: A Journal of Research, 34*(9-10),

637-648. <https://doi.org/10.1007/BF01551499>

Teixeira, K. C. & Martinez, V. (2021) Modelo organizativo socioemocional adotado pelo

Instituto Ayrton Senna. Em Sette, C. P. & Alves, G. (Orgs.), *Competências*

socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e

monitoramento para a educação integral (pp. 18-25). Instituto Ayrton Senna.

UNESCO. (2017). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the*

implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. UNESCO.

ANEXOS

TERMO DE DISPONIBILIZAÇÃO DE BANCO DADOS (“TERMO”)

INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Fernandes Coelho, nº 85, 13º/parte, 14º, 15º/parte e 16º andares, Bairro Pinheiros, inscrito no CNPJ/ME sob nº 00.328.072/0001-62, neste ato representado na forma de seu estatuto social em vigor, doravante denominado IAS; e

Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, brasileiro, casado, professor, portador de cédula de identidade RG nº 28.238.303-7, inscrita no CPF/ME sob o nº 289.032.468-02, residente e domiciliada na Rua João Bissoto Filho, 1724, Ortizes, Valinhos/SP, CEP 13275-410, com endereço de e-mail: ambielram@gmail.com doravante, denominada PESQUISADOR(A);

IAS e PESQUISADOR(A), em conjunto, doravante denominados simplesmente “Partes”, e separadamente “Parte”.

Tendo em vista o interesse manifestado pelo(a) PESQUISADOR(A), de utilizar o banco de dados dos projetos do IAS, de forma anonimizada, de modo que não possam ser identificados os titulares (“DADOS ANONIMIZADOS”), para produção de conhecimento científico e pesquisas (“Projeto”) que sejam do interesse do IAS, na forma indicada abaixo, disponibilizamos o referido uso, seguindo as seguintes premissas:

- I) É expressamente vedado o uso destes DADOS ANONIMIZADOS para outros fins, que não o previsto neste termo, sendo vedada ainda a utilização dos DADOS ANONIMIZADOS para qualquer exploração comercial;
- II) A presente autorização se estende aos terceiros associados ao(a) PESQUISADOR(A), incluindo, sem se limitar a pesquisadores e/ou assistentes por ele alocados para compor a equipe do Projeto;
- III) O(A) PESQUISADOR(A) se compromete ainda a exigir de quaisquer pesquisadores e/ou assistentes a ele associados o cumprimento das obrigações contidas no presente Termo que a eles também sejam aplicáveis, respondendo solidariamente pela conduta de referidos profissionais;
- IV) As Partes estabelecem desde já que todo e qualquer custo com o desenvolvimento do Projeto será assumido exclusivamente pelo(a) PESQUISADOR(A), incluindo sem se limitar aos meios técnicos e recursos humanos necessários à execução do Projeto, as contingências decorrentes do Projeto, inclusive aquelas envolvendo o uso e tratamento dos DADOS ANONIMIZADOS;
- V) O(A) PESQUISADOR(A) declara-se ciente de que a única obrigação do IAS em decorrência do presente Termo é a disponibilização dos DADOS ANONIMIZADOS para o uso indicado no presente Termo;
- VI) O(A) PESQUISADOR(A) desde já licencia por prazo perpétuo, em território mundial, o uso do resultado de quaisquer materiais por ele produzidos com a utilização dos DADOS

ANONIMIZADOS, na íntegra ou em parte, para o IAS, de forma gratuita e não exclusiva, para fins de utilização no âmbito de suas atividades sociais, comprometendo-se o IAS a manter identificada a titularidade e autoria do(a) PESQUISADOR(A) no momento de sua utilização, se for o caso;

- VII) Em função do uso autorizado dos DADOS ANONIMIZADOS, o(a) PESQUISADOR(A), por si e/ou pelos terceiros a ele associados, se compromete a: aprovar previamente e por escrito com o IAS, a forma de indicação de titularidade do IAS, sempre que utilizar os DADOS ANONIMIZADOS, ficando a critério do IAS a vinculação ou não de seu nome ao resultado do Projeto;
- VIII) Não obstante a licença concedida pelo(a) PESQUISADOR(A), as Partes estabelecem desde já que o IAS não está obrigado a fazer uso do resultado do Projeto ou quaisquer *papers*, artigos e/ou relatórios que sejam derivados da sua execução;
- IX) O(A) PESQUISADOR(A) se compromete a manter sigilo sobre as informações marcadas ou informadas como confidenciais no momento da revelação, a que eventualmente venha a ter acesso por força deste Termo. Esta obrigação permanecerá válida mesmo após o término deste instrumento, seja por qual motivo for;
- X) O IAS não se opõe que o(a) PESQUISADOR(A) utilize/divulgue os resultados da pesquisa, de forma científica acadêmica, desde que não haja fins comerciais;
- XI) Não obstante, caso o(a) PESQUISADOR(A) permaneça usando os DADOS ANONIMIZADOS após o término deste Termo, seja para qualquer fim e/ou utilize os DADOS ANONIMIZADOS para qualquer outra finalidade não prevista neste Termo, por qualquer motivo que seja, ficará sujeito(a), ainda, ao pagamento de multa diária, não compensatória, ora fixada em R\$ 1.000,00 (mil reais), a qual será exigível sempre por inteiro, e por tantos dias quantos perdurarem a infração, devidamente atualizada pela variação positiva apresentada pelo IGP-M editado pela Fundação Getúlio Vargas, desde a data da assinatura do presente Termo até a data do efetivo pagamento, sem prejuízo da responsabilidade de arcar com o pagamento, ao IAS e demais terceiros prejudicados pelo inadimplemento, das perdas e danos que sua conduta vier a causar;
- XII) É compromisso do(a) PESQUISADOR(A) zelar pela integridade do IAS, não fazendo ou permitindo qualquer ato ou qualquer forma de associação que possa vir a prejudicar a reputação do IAS, bem como utilizar os dados para a construção de uma conclusão ou para uma tese que desqualifique as tecnologias ou metodologias implementadas e desenvolvidas pelo IAS e/ou que altere o resultado dos trabalhos que o IAS realizar, por si ou por terceiros, com os dados disponibilizados ao(à) PESQUISADOR(A) e/ou que, de alguma forma, conflite com os interesses do IAS;
- XIII) A presente autorização é concedida a título gratuito e precário, podendo ser revogada a qualquer tempo pelo IAS, se houver descumprimento de alguma obrigação aqui prevista, recaindo sob sua responsabilidade, eventual pagamento das perdas e danos ocasionados ao IAS e/ou a terceiros.

Projeto:	<p>Título do projeto: Relações entre interesses, competências socioemocionais e desempenho escolar: impactos na visão do futuro dos estudantes</p> <p>Área do IAS que irá acompanhar o projeto: eduLab21</p> <p>Projeto do IAS vinculado a este (se houver): Realizando Escolhas</p> <p>Descrição: O estudo tem como objetivo avaliar a relação direta dos interesses profissionais, visão do futuro do estudante e competências socioemocionais com o desempenho escolar, além de explorar as relações entre diferenciação e elevação dos perfis de interesses profissionais com visão do futuro dos estudantes. Entender essas relações pode ser fundamental para melhorar o desenvolvimento educacional e políticas de ensino. Além disso, será investigado o efeito moderador do nível socioeconômico sobre essas relações, visando compreender como fatores contextuais podem influenciá-las. Explorar o efeito moderador do nível socioeconômico dos alunos pode contribuir para insights a respeito de como os diferentes grupos de alunos podem ser auxiliados a partir de intervenções específicas e abordagens pedagógicas direcionadas a suas necessidades individuais.</p>
Prazo:	24 meses contados a partir da data de assinatura do presente TERMO

CLÁUSULA PRIMEIRA – PROTEÇÃO DE DADOS

- 1.1. No desenvolvimento das atividades relacionadas à execução do objeto deste Termo, poderão ser tratadas informações que permitam identificar ou tornar identificáveis pessoas físicas (“Dados Pessoais”).
- 1.2. O(A) PESQUISADOR(A) garante que o tratamento de Dados Pessoais realizado no âmbito deste Termo se dará de acordo com a legislação brasileira de proteção de dados pessoais aplicável, incluindo, sem se limitar à Lei nº 13.709/18, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (“LGPD”), e com o disposto neste instrumento, sempre utilizando uma base legal válida, legítima e adequada ao tratamento, responsabilizando-se pelo tratamento indevido que fizer de tais Dados Pessoais.

CLÁUSULA SEGUNDA – COMPLIANCE

- 2.1. As Partes declaram que não apoiam, incentivam ou divulgam, de qualquer forma, diretamente, ações ou atividades voltadas, patrocinadas e/ou associadas ao terrorismo, bem como não se beneficiam e/ou se beneficiarão, sob qualquer pretexto, de mão-de-obra infantil e/ou de estrangeiros em situação ilegal no país ou análoga à de escravo, em suas atividades, e nem apoiam e/ou apoiarão sua utilização por parte de seus parceiros e fornecedores. Ainda comprometem-se a observar a legislação de anticorrupção aplicável e as normas legais e infra legais vigentes relativas à proteção do meio ambiente, bem como o Código de Conduta e Política Anticorrupção do IAS, disponíveis no link: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>, ficando ajustado, ainda, que referidos documentos poderão ser alterados pelo IAS ao longo da vigência deste instrumento, sendo tais

modificações aplicáveis a este Termo a partir da data de publicação de suas novas versões no endereço mencionado acima.

CLÁUSULA TERCEIRA – ASSINATURA ELETRÔNICA

3.1. Este instrumento poderá ser assinado de forma digital ou eletrônica, inclusive de maneira híbrida (assinatura digital e eletrônica), a fim de flexibilizar o fluxo de assinaturas, as quais presumir-se-ão verdadeiras e produzirão os mesmos efeitos legais. Para tanto, as Partes reconhecem a validade do presente instrumento e das respectivas assinaturas eletrônica e/ou digitais, nos termos do artigo 10º, § 2º, da Medida Provisória nº 2200-2/2001, do artigo 441 do Código de Processo Civil e a Lei nº 14.063/2020, quando aplicável, declarando, ainda, para todos os fins e efeitos de direito, que os respectivos signatários possuem todos os poderes necessários para a assinatura do presente instrumento, nos termos de seus atos constitutivos.

CLÁUSULA QUARTA – DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

4.1. Qualquer conflito originário, relativo ou decorrente do presente Termo, e relacionado a quaisquer de suas alterações subsequentes, incluindo, sem limitação, sua formação, validade, eficácia, interpretação, execução, descumprimento ou extinção, será submetido à mediação, previamente à instauração de procedimento judicial, exceto no caso de medidas urgentes ou acautelatórias. A mediação terá lugar em São Paulo/SP, e o idioma a ser utilizado na mediação será a Língua Portuguesa, perante a Câmara de Solução de Conflitos da Associação Brasileira de Propriedade Industrial - ABPI. Não obtida a solução do conflito fica estabelecido o foro da cidade de São Paulo para dirimir questões oriundas da execução do presente contrato, renunciando as partes a qualquer outro, por privilegiado que seja.

E, por estarem assim, justas e acordadas, as Partes assinam o presente Termo, com as 02 (duas) testemunhas abaixo.

São Paulo, 07 de dezembro de 2023.

p. INSTITUTO AYRTON SENNA

p. PESQUISADOR(A)

Testemunhas:

1.- _____

Nome: Gustavo Henrique Martins

RG: 47.033.289-X

2.- _____

Nome: Gisele Alves

RG: 34.269.453-4

TERMO DE DISPONIBILIZACAO DE DADOS - Rodolfo Ambiel pdf

Código do documento c19282bb-c18a-43ba-a1a3-6aa3ab647255



Assinaturas

 Samira de Vasconcellos Miguel
smiguel@ias.org.br
Aprovou



 Gisele Aparecida Alves Mizuta
gmizuta@ias.org.br
Assinou como testemunha

Gisele Aparecida Alves Mizuta

 Gustavo Henrique Martins
ghmartins@ias.org.br
Assinou como testemunha



 Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
ambielram@gmail.com
Assinou como parte



 LAURA DI PIZZO
lpizzo@ias.org.br
Assinou como parte

LAURA DI PIZZO

 Ewerton Cordeiro Fulini
efulini@ias.org.br
Assinou como parte



Eventos do documento

07 Dec 2023, 10:53:04

Documento c19282bb-c18a-43ba-a1a3-6aa3ab647255 **criado** por VINICIUS DORNELAS DE LIMA (f015b5ba-f6ee-442b-bafc-c75f57c4e430). Email: vdornelas@ias.org.br. - DATE_ATOM: 2023-12-07T10:53:04-03:00

07 Dec 2023, 10:56:51

Assinaturas **iniciadas** por VINICIUS DORNELAS DE LIMA (f015b5ba-f6ee-442b-bafc-c75f57c4e430). Email: vdornelas@ias.org.br. - DATE_ATOM: 2023-12-07T10:56:51-03:00

07 Dec 2023, 11:39:49

SAMIRA DE VASCONCELLOS MIGUEL **Aprovou** (dfdf3e63-d4cd-4123-a822-e08da8716a9a) - Email: smiguel@ias.org.br - IP: 200.170.197.66 (200-170-197-66.static.telium.net.br porta: 44110) - Documento de identificação informado: 084.391.028-36 - DATE_ATOM: 2023-12-07T11:39:49-03:00

07 Dec 2023, 12:12:38

GISELE APARECIDA ALVES MIZUTA **Assinou como testemunha** - Email: gmizuta@ias.org.br - IP: 200.170.197.66 (200-170-197-66.static.teliunet.net.br porta: 47500) - [Geolocalização: -23.568850423003582 -46.69062049589311](#) - Documento de identificação informado: 328.136.768-29 - DATE_ATOM: 2023-12-07T12:12:38-03:00

07 Dec 2023, 12:13:45

GUSTAVO HENRIQUE MARTINS **Assinou como testemunha** (ea3a838c-b657-436f-b704-b63d68358834) - Email: ghmartins@ias.org.br - IP: 189.18.214.81 (189-18-214-81.dsl.telesp.net.br porta: 58690) - [Geolocalização: -22.9091048 -47.0948078](#) - Documento de identificação informado: 438.421.838-95 - DATE_ATOM: 2023-12-07T12:13:45-03:00

07 Dec 2023, 18:42:10

RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL **Assinou como parte** - Email: ambielram@gmail.com - IP: 191.58.135.32 (191.58.135.32 porta: 12762) - Documento de identificação informado: 289.032.468-02 - DATE_ATOM: 2023-12-07T18:42:10-03:00

07 Dec 2023, 21:08:12

LAURA DI PIZZO **Assinou como parte** - Email: lpizzo@ias.org.br - IP: 191.52.225.5 (191-52-225-5.mobtelecom.com.br porta: 46938) - Documento de identificação informado: 029.490.417-44 - DATE_ATOM: 2023-12-07T21:08:12-03:00

07 Dec 2023, 23:40:54

EWERTON CORDEIRO FULINI **Assinou como parte** (73a83311-0e88-4308-8027-ade4069c87cd) - Email: efulini@ias.org.br - IP: 187.37.223.56 (bb25df38.virtua.com.br porta: 42938) - [Geolocalização: -23.59914038156759 -46.689886537289574](#) - Documento de identificação informado: 316.409.738-77 - DATE_ATOM: 2023-12-07T23:40:54-03:00

Hash do documento original

(SHA256):3c5d27202e932c278438a14692b1bb5d269da9e2d467c9f5cad924faeafbe549

(SHA512):8b381893eceeab6b4c0f9ff0f8c2facd447bfe609141eb168346599410c809a58df16e416aa5fb63f25b043cdbd5dcd37d6f48c7f897e27feb0f1224b47010d

Esse log pertence **única e exclusivamente** aos documentos de HASH acima

Esse documento está assinado e certificado pela D4Sign