

Araê Cainã Zani de Souza



**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE DE
CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO
APRENDIZES**

Apoio:



**CAMPINAS
2019**

Araê Cainã Zani de Souza

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE
DE CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO
APRENDIZES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: DR. RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

CAMPINAS
2019

158.6
S713c

Souza, Araê Cainã Zani de.

Competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira:
comparação entre aprendizes e não aprendizes. – Campinas, 2019.
73 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

1. Competências socioemocionais. 2. Adaptabilidade de
carreira. 3. Aprendizagem profissional. 4. Trabalho infantil.
I. Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU *EM PSICOLOGIA*

MESTRADO/DOCTORADO



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

EM PSICOLOGIA

Araê Cainã Zani de Souza defendeu a dissertação "COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO APRENDIZES" aprovado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 5 de setembro de 2019 pela Banca Examinadora constituída por:

A handwritten signature in blue ink, consisting of a series of loops and flourishes, positioned above a horizontal line.

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Orientador e Presidente

A handwritten signature in blue ink, featuring a prominent circular loop, positioned above a horizontal line.

Prof. Dr. Nelson Hauck Filho
Examinador

A handwritten signature in blue ink, with a large circular loop and a long horizontal stroke, positioned above a horizontal line.

Prof. Dr. João Carlos Caselli Messias
Examinador

Agradecimentos

Como todo bom marido, agradeço primeiro a minha amiga e companheira Danielle Cristina Brollo. Fico muito feliz de poder caminhar junto contigo para a conquista de nossos objetivos. Você é uma ótima pessoa. Obrigado por me ajudar a suportar meus momentos de desespero e compensar meu destempero. Te amo.

Agradeço a minha mãe, Dr^a Celena Maria Zani de Souza, pelo exemplo de luta e superação. Não consigo nem começar a descrever o quanto que você é importante para mim, então eu vou me resumir a dizer que te amo, que eu tento seguir seus passos e que gostaria de ter sua força de vontade. Sei que você trabalhou a vida inteira e enfrentou mais problemas do que eu posso imaginar: um dia, quem sabe, eu chego perto de ser a pessoa que você é.

Ao meu pai, Sr. Ubirajara de Jarbas Souza Júnior, peço atenção porque eu só vou assumir isso uma vez: você estava certo (em não me deixar parar a faculdade). Te amo.

Aproveito para agradecer minha irmã pela admiração que ela tem por mim.

Ao restante da minha família agradeço os exemplos. Vocês são ótimas pessoas e sempre estiveram lá por mim. Sou grato pelos conselhos e pelo cuidado que sempre tiveram. Uso esse espaço pra deixar claro que mesmo divergindo em alguns assuntos, no fundo, no fundo eu sei que vocês sabem que tenho razão. Amo vocês.

É impossível não agradecer a equipe de profissionais do Programa de Pós Graduação da Universidade São Francisco. Por toda atenção, dedicação, orientação e ensino, agradeço ao Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, que – ultrapassando seu papel de professor orientador – compreendeu minhas dificuldades e me ajudou a superá-las. Se o Brasil tivesse mais professores bons assim nossa vida seria muito diferente. Ao Dr. Nelson Hauck Filho eu agradeço os ensinamentos: não é comum ver alguém tão genial ser capaz de tamanha didática. Agradeço também ao Dr. Ricardo Primi por me apresentar e ensinar a usar as ferramentas que hoje são indispensáveis ao meu exercício profissional. Menção especial ao Dr. Makilim Nunes Baptista e Dr^a. Acácia Angeli dos Santos. Sem desmerecer os outros profissionais, vocês são os principais responsáveis pela evolução e desenvolvimento que tive durante o programa.

Aos colegas do GEPPOC – Grupo de Estudo, Pesquisa e Prática em Orientação de Carreira deixo também meus agradecimentos por não se acostumarem à lama que os esperam: O mundo acadêmico é repleto de demagogos e vocês são o exemplo de que é possível crescer sem prejudicar quem deveria ser parceiro.

Aos meus amigos agradeço o suporte e os ombros. Vocês são minha família e gostaria de seguir com vocês pelo resto dessa vida. É muito bom quando a gente encontra um grupo de pessoas que estão dispostas a correr atrás da felicidade. Estamos todos juntos.

Por fim, agradeço à minha equipe na APAMI – Convívio Social e Aprendizagem pela liberação para assistir as aulas e executar meu projeto. Lembranças especiais para Haron José da Rocha Bonfá e Luis Henrique Marchi por segurarem as pontas enquanto eu estava me dedicando aos estudos. Muito obrigado!

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

“Se eu pudesse eu não seria um problema social”

Guará e Fernandinho

Resumo

Souza, A. C. Z (2018) *Competências socioemocionais e adaptabilidade de carreira: uma comparação entre aprendizes e não aprendizes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

A Aprendizagem Profissional é a principal política pública relativa à inserção no mundo do trabalho. A participação em Programas de Aprendizagem Profissional garante que adolescentes e jovens de 14 a 24 anos tenham acesso aos conteúdos técnicos e teóricos que poderão garantir sucesso profissional. Além disso, as atividades oferecidas por estes programas também englobam e são relativas à resolução de conflitos e ao relacionamento interpessoal. O presente estudo visa verificar a correlação e desenvolvimento das competências socioemocionais e a adaptabilidade de carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público. Para este fim, foram utilizados um questionário socioeconômico construído para o estudo, a *Career Adapt-Abilities Scale – Brasil (CAAS-BR)* e o *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)*. Fizeram parte do estudo 200 adolescente, ambos os sexos, entre 14 e 19 anos, participantes do ensino médio regular, divididos entre aprendizes e não aprendizes. A aplicação foi coletiva, em lápis e papel. Todas as dimensões medidas por ambos os instrumentos se correlacionaram positivamente. As dimensões Controle da Adaptabilidade de Carreira e *Task Performance* das Competências Socioemocionais tiveram a maior correlação entre os instrumentos na presente amostra (correlação de .50, $p < 0,01$). Controle e *Emotional Regulation* (correlação de .43, $p < 0,01$) e preocupação com a carreira e *Engaging With Others* (correlação de .42, $p < 0,01$) foram as maiores correlações entre instrumentos. *Task Performance* teve correlação moderada com todas as dimensões da adaptabilidade de carreira. As dimensões Curiosidade da Adaptabilidade e *Task Performance* das competências socioemocionais foram as que apresentaram maior diferença entre grupos quando utilizado o *Propensity Score Matching* (0,602 e 0,604, $p < 0,01$, respectivamente). Os resultados apontam para maior desenvolvimento de estratégias de adaptabilidade de carreira para o grupo de aprendizes, com exceção da dimensão controle, cuja diferença não foi significativa. O grupo de aprendizes teve todas as competências Socioemocionais mais bem desenvolvidas, com destaque para *Task Performance*. Os resultados apontam que os participantes do grupo de aprendizes se preocupam mais com seu futuro profissional, são mais propensos a buscar novos papéis, encaram processos de tomada de decisão de forma mais positiva e tem mais confiança para por em prática seus planos profissionais.

Palavras-chave: aprendiz, trabalho, aprendizagem profissional, trabalho infantil, competências Socioemocionais, adaptabilidade de carreira.

Abstract

Souza, A. C. Z (2018) *Social and Emotional Skills and Career Adaptability: a comparison between apprentices and non-apprentices..* Master Dissertation Stricto Sensu Post-Graduation Program in Psychology, São Francisco University, Campinas..

Professional Apprenticeship is the main public policy related to inclusion in the world of work. The participation in Professional Apprenticeship Programs ensure that teenagers and young adults between the ages of 14 and 24 have access to technical and theoretical contents that might guarantee professional success. Furthermore, the activities offered by those programs also encompass and are related to conflict resolution and interpersonal relations. The present study aims to verify the correlation and development of the Social and Emotional Skills and Career Adaptability in teenagers and young adults hired in apprenticeship condition and in a group of high schools students. For that end, a socioeconomical questionnaire designed for the study was applied, in addition to the Career Abilities Scale – Brazil (CAAS-BR) and the Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA). 200 teenagers, both genders, ages between 14 and 19, high schools students, divided between apprentices and non-apprentices, took part in the study. Data was harvest collectively, in pencil and paper. All dimension from both instruments have positively correlated. Career Adaptability dimension Control and Task Performance, from Social and Emotional Skills, have shown higher correlation (.50, $p < 0,01$). Control and Emotional Regulation (.43, $p < 0,01$) and Concern and Engaging With Others (.42, $p < 0,01$) were the biggest correlations between instruments. Task Performance had a moderate correlation with all Career Adaptability dimensions. Curiosity and Task Performance were the ones that shown the biggest difference between groups when applying *Propensity Score Matching* (0,602 e 0,604, $p < 0,01$, respectively). The result indicate that the apprentice group develop more Career Adaptability strategies, with exception to the Control dimension, which difference was not significant. The apprentice group had all Social and Emotional Skills better developed, with emphasis on Task Performance. The results suggest that the participants of the apprentice group tend to have more concern regarding their professional future, are more likely to seek new roles, face decision making processes in a more positive way and are more confident to implement their professional plans.

Keywords: apprentice, work, apprenticeship, child labor, social and emotional skills, career adaptability

Sumário

LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE ANEXOS.....	12
INTRODUÇÃO	12
MÉTODO.....	38
PARTICIPANTES	38
INSTRUMENTOS	39
PROCEDIMENTOS.....	40
PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	41
RESULTADOS	42
DISCUSSÃO.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	65

Lista de figuras

Figura 1- CGF x Competências Socioemocionais.....	31
---	----

Lista de tabelas

Tabela 1 - Número de aprendizes contratados e potencial de contratação por estado	22
Tabela 2 - Título, autoria, ano de publicação, periódico de publicação dos estudos levantados na revisão bibliográfica	23
Tabela 3 - Média, desvio padrão e correlações com intervalo de confiança	42
Tabela 4 - Média, desvio padrão e correlações parciais com controle por grupo	43
Tabela 5 - Média dos escores por grupo e test t de Student da CAAS-Brasil e do <i>SENNA</i>	45
Tabela 6 - Estimativa da predição da influência das variáveis idade, residência, renda, escolaridade de quem cuida de mim e ano escolar para entrada no grupo 1	46
Tabela 47 - Diferença das médias utilizando PSM e <i>test t</i>	47

Lista de Anexos

Anexo 1- CAAS	65
Anexo 2- <i>SENN</i> A.....	66
Anexo 3 - Questionário Socioeconômico.....	69
Anexo 4 - Cartas de Autorização	70
Anexo 5 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	72
Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	73
Anexo 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Menor de Idade	74

Introdução

O combate as piores formas de trabalho, especialmente o infantil e adolescente, tem sido considerado um dos maiores desafios da atualidade em todo o mundo. Entendido como uma das principais formas de perpetuação da pobreza, o trabalho infantil no Brasil é realidade para mais de 2,7 milhões de crianças e adolescentes (PNAD, 2015). O trabalho infantil é definido como toda e qualquer forma de trabalho, remunerado ou não, abaixo da idade mínima estabelecida pela legislação – no Brasil são 16 anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. Segundo Melo e César (2016), o trabalho infantil e a proteção social do adolescente são temas conexos e indissociáveis, ligados a questões de ordem política, econômica, moral e social.

As primeiras formas de regulamentação do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil vieram a partir de uma greve geral em São Paulo, deflagrada em 1917, que exigia que o Decreto-lei nº 1.313 de 1890 fosse regulamentado. O decreto fixava a idade mínima de 12 anos para o início do trabalho, jornada diária de – no máximo – sete horas e proibição de mão de obra infantil para operação de máquinas em movimento ou em serviços de faxina. Sem sucesso, foi somente no ano de 1927, com a regulamentação do Decreto nº 17.943-A, que o Brasil teve efetivamente instituída a primeira proteção legal de crianças e jovens para o mundo do trabalho. O decreto dizia somente que as crianças menores de 12 anos não poderiam trabalhar, não incluindo as outras medidas propostas no decreto de 1890 (Dutra, 2015).

Atualmente a entrada de uma criança ou adolescente no mundo do trabalho se dá por motivação proveniente de diversos fatores. A pobreza é fator central para o estímulo à inserção de crianças e adolescentes em situações laborais, ou seja, famílias de baixa renda são

mais propensas serem expostas a essa situação pela necessidade das crianças e adolescentes trabalharem para complementar a renda dos adultos trabalhadores (Calsing, 2016).

Qualidade da educação também é apontada por Calsing (2016) como fator relevante para manutenção do número de pessoas expostas ao trabalho infantil. O aluno com dificuldade de aprendizado, que – segundo a autora – vai à escola e não aprende, principalmente no ensino médio, é mais propenso a abandonar os estudos e ingressar no mundo do trabalho precocemente.

Segundo Cavalieri (2002), o trabalho infantil é uma das principais causas da evasão escolar de crianças e adolescentes. Estima-se que a possibilidade de evasão escolar aumenta 22,6% e a probabilidade de obter aprovação diminui em 17,2% quando se exerce algum tipo de atividade econômica. A inserção dos jovens na cadeia produtiva em idades mais avançadas, principalmente daqueles oriundos de classes menos favorecida, possibilita a utilização do tempo livre na preparação escolar e potencializa as oportunidades de conhecimento (Pochmann, 2005).

Nas duas últimas décadas, o trabalho infantil deixou de ser considerado como natural e inerente ao crescimento profissional de todo cidadão e passou a ocupar o status de problema social (Oliveira, Fischer, Martins, & Sá, 2003). No Brasil, o trabalho na adolescência e na infância é valorizado em certos contextos sociais pela ideia de que esta forma precoce de inserção profissional é capaz de prevenir possíveis desvios comportamentais, como a busca por atividades criminais, por exemplo. Outro fator importante e já citado anteriormente é que a entrada do adolescente no mundo do trabalho auxilia as famílias de baixa renda, na maioria dos casos, a manter os custos com moradia, alimentação, vestimenta e educação (Frenzel & Bardagi, 2014).

Mesmo com a adequação da legislação às demandas atuais e da percepção do Brasil sobre os ônus que o trabalho infantil traz a quem a ele é exposto, o combate a essa forma de trabalho é mais difícil em locais onde o trabalho infantil não é mal visto. Entra, nessa percepção, a concepção das famílias de que o trabalho não é gerador de consequências negativas pela própria condição de exploração que a família vive. Dito isto, há muitas formas de trabalho que são recorrentes e admitidas pela sociedade (Calsing, 2016).

Trabalho doméstico é a principal forma de exploração da mão de obra infantil no Brasil (PNAD, 2015). Dentre os prejuízos que esta ocupação pode causar está o risco que a exposição a produtos químicos e ao fogo pode causar, além dos esforços físicos repetitivos (Calsing, 2016). Outro aspecto relevante que deve ser considerado é a exposição a abusos físicos, psicológicos e sexuais que crianças e adolescentes que realizam trabalhos domésticos estão sujeitos: crianças que estão expostas a essa forma de trabalho são mais propensas a sofrerem violência sexual do que aquelas que não estão (Kokay, 2015). Calsing (2016) também aponta como função comumente ocupada por crianças a de comércio ambulante, feirante, cuidador de carros, guia turístico e agricultura. Os prejuízos ligados a estas atividades são, além dos citados acima, exposição ao uso de drogas, tráficos de pessoas, envolvimento em acidentes de trânsito, exposição ao clima intenso (sol e chuva), acidentes com máquinas, acidentes com instrumentos cortantes, acidentes com animais peçonhentos, exposição a substâncias tóxicas e agrotóxicos.

Segundo Capelatto (2016), um dos fatores que ajudam a perpetuar os mitos sobre o trabalho infantil é o paradoxo de conduta. Isto significa que as crianças e adolescentes não parecem demonstrar de forma translúcida os possíveis e intensos sofrimentos aos quais estão sujeitos, mesmo quando retirados de situações de risco, de trabalho forçado e de desconforto físico ou mental. Pelo contrário, estas pessoas – quando não inseridos em outra realidade trabalhista – tendem a voltar a essa condição em lugares que os aceitam como trabalhadores.

Em 2015 a ONU elaborou a Agenda 2030. Nela, Chefes de Estado de diversas nações compactuaram 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável contendo 169 metas para enfrentar as maiores dificuldades encontradas em todo o mundo. Da erradicação da pobreza à redução da desigualdade, as metas servem para mitigar os efeitos da cadeia produtiva no mundo. O objetivo 8 trata da promoção do crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos, que possui quatro metas relacionadas ao trabalho precoce. São elas: 1) alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente, inclusive para jovens, com remuneração igual para trabalho de igual valor; 2) reduzir até 2020 o número de jovens sem emprego, formação e educação; 3) Assegurar a eliminação e proibição das piores formas de trabalho infantil, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as formas; e 4) até 2020 desenvolver e operacionalizar uma estratégia global de emprego para os jovens (*United Nations Department of Economic and Social Affairs*, 2015).

De acordo com os dados do PNAD 2015, em 2015 haviam 2,3 milhões adolescentes entre 14 e 17 anos trabalhando no Brasil. Somente 503 mil adolescentes deste grupo possuíam registro em carteira pelo empregador ou por participarem de programas de aprendizagem, restando um total de 1,8 milhões de adolescentes no trabalho informal ou infantil (PNAD, 2015). Se forem levados em conta os dados levantados pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Instituto Brasileiro de Geografia e Tecnologia [IBGE], 2010), 3,9% das crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade trabalhavam em áreas urbanas e rurais, o que equivale a 3,4 milhões de pessoas. No entanto, este dado é menor do que o encontrado em 2000. Segundo o IBGE, houve uma redução de 10,8% na frequência de trabalho infantil ou informal entre adolescentes de 10 a 15 anos e de 15,7% entre adolescentes de 16 e 17 anos. Na área rural a redução foi mais acentuada: em 2000 havia 1,395 milhão e este número caiu para 1,056 milhão, enquanto na área urbana o número de adolescentes

trabalhadores caiu de 2,541 milhões para 2,351 milhões. Segundo Coutinho e Gomes (2006), a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000), auxiliaram na diminuição da incidência do trabalho informal, assim como outras leis que defendem o direito da juventude, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Mesmo mostrando redução significativa, o número de adolescentes e jovens que exercem atividade trabalhista, remunerada ou não, ainda é muito alto no Brasil. A PNAD contínua do 2º Trimestre de 2018 mostra que 42,7% dos jovens entre 14 e 17 anos estão desempregados. Somado a isto, embora a legislação trabalhista vigente mostra resultados positivos no combate ao trabalho informal e precoce, ainda não atinge todo seu potencial de cobertura, uma vez que somente 41,16% das vagas que deveriam ser preenchidas com aprendizes estão ocupadas.

Somado a isso, é impossível restringir as ações que visam erradicar o trabalho infantil ao impedimento e imposição do fim dessa prática. Desassociar a erradicação do trabalho infantil a ofertas de condições favoráveis ao desenvolvimento da criança e do adolescente seria possibilitar um retrocesso nas políticas públicas de garantia de direitos que permeiam nossa sociedade. Neste sentido, a aprendizagem profissional é uma das principais formas de oferecer ao adolescente que já buscaria ocupação laboral um contrato no qual estaria protegido dentro da forma da lei (Oliveira, 2016).

A Lei 10.097/2010, regulamentada pelo decreto 5.598/2005 (que posteriormente foi revogado e substituído pelo decreto 9.579/2018, com o mesmo conteúdo), conhecida como Lei da Aprendizagem, regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Nela, fica estabelecido que estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a contratar número de aprendizes equivalentes a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, do número total de trabalhadores cuja função demande formação profissional. Os aprendizes, como são

chamados aqueles que são contratados através desta legislação, tem contrato especial que deve obedecer a quesitos que vão da duração do contrato até a possibilidade de extinção do mesmo.

Para ser contratado como aprendiz o adolescente ou jovem deve estar cadastrado em um Programa de Aprendizagem (MTE, 2012). Em consonância com as regras do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional, as instituições formadoras devem registrar o Programa de Aprendizagem no MTE, escolhendo entre a possibilidade de se basear na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) ou em Arcos Ocupacionais. A CBO permite programas que vão de 800 a 1600 horas, enquanto os Arcos Ocupacionais permitem carga horária de no mínimo 1104 horas e 1840h no máximo. A diferença entre os programas está na necessidade de formação continuada, não exigida nos cursos baseados na CBO (MTE, 2018a).

Os programas de aprendizagem profissional podem ser oferecidos para diferentes áreas do saber. A necessidade de formação e inserção profissional de jovens não é exclusiva a áreas específicas, mas atinge uma gama de profissões. Embora os programas que se baseiam na CBO 4101 – relativa à profissão de assistente administrativo – tenha a maior concentração de aprendizes contratados, é grande o número de programas que capacitam para outras profissões. São centenas de possibilidades que podem ser escolhidas ao cadastrar um curso, e as instituições formadoras são autorizadas a criar cursos novos para CBOs que ainda não foram incorporadas em nenhum programa (MTE, 2018a).

Por força de lei, 30% das horas destinadas aos Programas de Aprendizagem devem ser cumpridas por atividades teóricas, ofertadas pelas instituições formadoras, divididas em disciplinas básicas e específicas. As básicas devem seguir o planejamento pedagógico da Portaria 723/2012 do MTE, que abarca a formação humana e científica, cujos módulos englobam: comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;

diversidade cultural brasileira; organização, planejamento e controle de processos de trabalho e trabalho em equipe; noções de direito trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do ECA; Direitos Humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; políticas de segurança pública direcionadas à adolescentes e jovens, entre outras (MTE, 2012). É importante ressaltar que as atividades teóricas do Programa de Aprendizagem devem ser ministradas em ambientes adequados, com meios didáticos apropriados e com educadores com formação teórica ou prática na área que lecionam (Brasil, 2018). Vale dizer que mesmo com a exigência de disciplinas voltadas para a convivência social e o fortalecimento de vínculos, as instituições que oferecem os programas nem sempre tem as equipes de referências adequadas para a preparação do aprendiz ao mundo do trabalho ou o instrumental para a avaliação adequada dos resultados de seus programas (Dadico & Souza, 2010).

Os 70% restantes da carga horária deve ser cumprida dentro dos estabelecimentos parceiros, que são aqueles obrigados a contratar aprendizes. Nele, os aprendizes devem executar funções relativas ao Programa de Aprendizagem que estão inseridos. O estabelecimento contratante fica proibido de delegar “atividades ou locais de trabalho que causem embaraço ou apresentem perigo” para os aprendizes, especialmente para aqueles que têm entre 14 e 18 anos.

Para participar de um Programa de Aprendizagem o adolescente ou jovem deve ter entre 14 e 24 anos, possuir carteira de trabalho e estar frequentando o ensino regular, em qualquer modalidade, salvo em locais em que não haja oferta (MTE, 2012). Pela aprendizagem ser política pública da assistência social os programas devem ocupar suas vagas, prioritariamente, com adolescentes e jovens em situação vulnerabilidade ou risco social. Considera-se situação de vulnerabilidade ou risco social adolescentes e jovens egressos

de sistema ou medida socioeducativa, em cumprimento de pena prisional, jovens e adolescentes cujas famílias participem de programa de transferência de renda (Bolsa Família ou Benefício de Prestação Continuada, por exemplo), acolhidos institucionalmente, egressos do trabalho infantil, com deficiência, matriculados ou egressos da rede pública de educação e jovens desempregados.

O contrato de aprendizagem é um contrato por tempo determinado e não pode ser extinto em seu termo por motivos que não são aqueles previstos no Artigo 433 da Consolidação das Leis do Trabalho. Como o aspecto formativo deve se sobrepôr ao produtivo, o aprendiz só pode ter o contrato encerrado em caso de inadaptação ou desempenho insuficiente (com comprovação e aval da entidade formadora, que deve buscar meios de solucionar os problemas encontrados pelos aprendizes no programa de aprendizagem até que se esgotem as alternativas), em caso de falta disciplinar grave, conforme artigo 482 da CLT, por faltas escolares suficientes para implicar em perda do ano letivo e à pedido do aprendiz (Brasil, 1943). Salvo estas hipóteses, o contrato deve se encerrar com o término das atividades teóricas e práticas do programa.

Além da proteção referente à duração do contrato, ao aprendiz é garantido o salário mínimo hora, salvo condição mais favorável. Isto implica em remunerar o aprendiz conforme o salário mínimo federal ou conforme acordado em convenção coletiva da categoria (Brasil, 2000). Outro direito garantido pela Lei da Aprendizagem é a carga horária reduzida para menores de idade ou aqueles que ainda estão no ensino fundamental ou médio. Com carga horária diária entre 4 e 6 horas a serem cumpridas fora do horário escolar, fica garantida ao aprendiz a possibilidade de se manter no ensino regular. Para aqueles maiores de idade que já terminaram o ensino médio é possível a jornada diária de 8 horas, desde que sejam cumpridas 2 horas de atividade teórica e 6 de atividades práticas do programa e que não se iniciem antes das cinco horas ou terminem depois das 22h horas (MTE, 2012).

Por ser política pública voltada para adolescentes e jovens, além do registro em carteira e do direito ao fundo de garantia, afastamento por doença ou gravidez e vale transporte, os aprendizes têm direito a férias, que devem ser gozadas preferencialmente no período de férias escolares. Aos aprendizes também fica vetada a execução de horas extra ou compensação de jornada, a fim de garantir as condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento do jovem (Brasil, 2018).

Segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED (MTE, 2018b), o Brasil tem o potencial para contratar em vagas de aprendizagem 953.721 adolescentes e jovens. Deste total, somente 350.629 são ocupadas, deixando 63% das vagas não preenchidas. O estado que, proporcionalmente, contrata menos aprendizes é o Maranhão, com 23% das vagas preenchidas. Quem mais contrata, usando a mesma lógica, é Roraima, com 51% das vagas ocupadas. A tabela 1 mostra a quantidade de aprendizes admitidos, o potencial de contratação e a proporção entre as duas medidas.

Neste sentido, fica evidente que o trabalho na adolescência pode ser incentivado em contextos de proteção e de trabalho decente, tornando-se ferramenta de desenvolvimento social e profissional, ao invés de causar consequências negativas ao trabalhador. Por ser modalidade de trabalho amplamente fiscalizada, é possível evitar e prevenir situações de exploração do trabalho, desrespeito às regulamentações e normas vigentes e condições de trabalho precárias (Frenzel & Bardagi, 2014).

A Aprendizagem Profissional é pouco explorada em estudos científicos. Em uma revisão da literatura nas bases de dados PePSIC e SciELO, realizada em setembro de 2018, utilizando os termos “Aprendizagem Profissional”, “Aprendiz”, “Aprendizes”, “Jovem Aprendiz” e “Programa de Aprendizagem”, retirados após leitura do resumo os artigos não relacionados ao tema do presente estudo, sem delimitação de ano de publicação e

considerando somente artigos, foi possível encontrar treze publicações referentes ao tema. A Tabela 2 apresenta os estudos incluídos de acordo com o título, autoria, ano de publicação, periódico da publicação e região em que o estudo foi realizado.

Tabela 1
Número de aprendizes contratados e potencial de contratação por estado

Estado	Potencial	Admitidos	Proporção
Acre	1.708	701	41%
Alagoas	8.655	2.158	25%
Amapá	1.402	670	48%
Amazonas	11.299	4.400	39%
Bahia	39.717	14.347	36%
Ceará	27.612	13.628	49%
Distrito Federal	18.827	8.190	44%
Espírito Santo	16.727	7.316	43%
Goiás	27.124	13.086	48%
Maranhão	11.013	2.576	23%
Mato Grosso	17.409	5.544	32%
Mato Grosso do Sul	13.034	3.459	27%
Minas Gerais	93.973	33.552	36%
Pará	17.457	6.848	39%
Paraíba	8.936	4.030	45%
Paraná	60.953	22.037	36%
Pernambuco	31.443	9.234	29%
Piauí	6.895	2.034	30%
Rio de Janeiro	82.638	33.937	41%
Rio Grande do Norte	9.433	3.718	39%
Rio Grande do Sul	65.662	29.242	45%
Rondônia	5.145	2.202	43%
Roraima	1.112	567	51%
Santa Catarina	51.091	22.078	43%
São Paulo	313.212	100.809	32%
Sergipe	6.909	2.956	43%
Tocantins	4.125	1.310	32%
Nacional	953.721	350.629	37%

A seguir serão apresentadas as conclusões gerais dos artigos que resultaram da revisão da literatura, separados por temática e objetivos. À saber: (a) razões pelas quais os adolescentes e jovens procuram o programa; (b) dificuldades de conciliação entre trabalho e escola; e (c) contribuições do programa para o desenvolvimento dos participantes.

Tabela 2

Título, autoria, ano de publicação, periódico de publicação e região dos estudos levantados na revisão bibliográfica

Título	Autoria	Ano	Periódico	Região
As representações sociais do trabalho entre adolescentes Aprendizes – um estudo piloto	Mattos & Chaves	2006	Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.	Bahia
Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem	Amazarray, Thomé, Souza, Polleto & Koller	2009	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Rio Grande do Sul
Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos	Mattos & Chaves	2010	Psicologia Ciência e Profissão	Bahia
Juventude e educação profissionalizante: dimensões psicossociais do programa jovem aprendiz	Freitas & Oliveira	2012	Psicologia em Pesquisa	Paraná
O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem	Macêdo & Alberto	2012	Estudos da Psicologia	Paraíba
Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes	Macêdo, Alberto & Araújo	2012	Estudos da Psicologia	São Paulo
Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si	Silva & Trindade	2013	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Espírito Santo
Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego	Souza, Frozzi & Bardagi	2013	Psicologia Ciência e Profissão	Santa Catarina
Formação profissional de jovens: a que se destina?	Pessoa, Alberto, Máximo & Souza	2014	Estudos da Psicologia	Rio Grande do Norte
Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem	Pessoa & Alberto	2015	Estudos Interdisciplinares em Psicologia	Paraíba
O processo de resiliência do jovem aprendiz e as Estratégias de conciliação estudo-trabalho	Oliveira & Godoy	2015	Boletim de Psicologia	São Paulo
A relação entre indecisão profissional e otimismo disposicional em adolescentes	Campos & Noronha	2016	Temas em Psicologia	São Paulo
Experiências de jovens pobres participantes de Programas de aprendizagem profissional	Silva Junior & Mayorga	2016	Psicologia e Sociedade	Minas Gerais

O principal motivo de adolescentes e jovens para entrada em programas de aprendizagem é a necessidade financeira (Pessoa & Alberto, 2015; Pessoa, Alberto, Máximo, & Souza, 2014). Uma vez que a aprendizagem profissional é voltada para aquelas famílias cuja renda familiar não ultrapasse $\frac{1}{2}$ salário mínimo, a necessidade de contribuir com as despesas da casa é um aspecto motivador para a busca de colocação profissional. Além de auxiliar a famílias, os aprendizes também percebem o trabalho como forma de adquirir independência financeira, utilizando seus honorários comprar roupas, calçados, lazer e economizar parte do valor recebido, mesma motivação apontada por crianças e adolescentes que procuram colocação profissional fora de programas de aprendizagem (Amazarray, Thomé, Souza, Poletto, & Koller, 2009). Estudo realizado em 2012 por Freitas e Oliveira também encontrou como motivo para entrada em programas de aprendizagem o aprimoramento através do estudo e formação profissional, o que corrobora os objetivos pretendidos pelos Programas de Aprendizagem Profissional, que incluem o treinamento de atividades profissionais, inserção no mundo do trabalho e experiência profissional sólida (Silva Junior & Mayorga, 2016).

Egressos de Programas de Aprendizagem ao relatarem as motivações para terem procurado o programa de aprendizagem dizem que “necessidade financeira” e “possibilidade de inserção no mercado de trabalho” vem antes de “desejo de aprendizado” (Macêdo & Alberto, 2012). Por serem motivações parecidas daqueles que procuram inserção profissional mesmo sem proteção social, os benefícios que programas de aprendizagem trazem pode ser percebido quando os participantes e egressos destes programas relatam que os ganhos que obtiveram após participar de tais programas foram a aprendizagem do “conteúdo do curso teórico” e “disciplinamento”, e esses ganhos foram percebidos como mais importante do que o valor que recebiam ao final do mês. Jovens e adolescentes que já foram aprendizes também tendem a escolher cursos de ensino

médio e superior mais próximos da área de formação do curso da aprendizagem profissional, o que auxilia no combate à perpetuação da pobreza (Macêdo, Alberto, & Araujo, 2014).

Entre as maiores dificuldades encontradas por aprendizes está a conciliação escola-trabalho (Mattos & Chaves, 2010; Mattos & Chaves, 2006; Oliveira & Godoy, 2015; Silva & Trindade, 2013; Sousa, Frozzi, & Bardagi, 2013). Os adolescentes e jovens participantes dos estudos relatam que a relação do trabalho de aprendiz com a escola é geradora de tensões e desafios que devem ser superados principalmente no início do contrato, pois existe a necessidade de se manter estudando por exigência dos programas de aprendizagem. No total, são mais de oito horas diárias de atividades, o que diminui o tempo gasto com as relações familiares, fraternais, afetivas e atividades de lazer. Segundo Mattos e Chaves, 2006, os adolescentes e jovens tem pouco tempo para estudar e normalmente não conseguem se alimentar direito ou chegar à escola no horário certo, resultado condizente com encontros de estudo realizado pelos mesmos autores em 2010. No entanto, os participantes de programas de aprendizagem se sentem mais motivados em continuar e se dedicar aos estudos, por consequência, melhorando o desempenho escolar (Oliveira & Godoy, 2015; Sousa et al., 2013). Este fato corrobora que a aprendizagem profissional é uma das formas de combate a evasão escolar, uma vez que um dos principais motivos pelos quais os jovens deixam de ir a escola é pela exposição ao trabalho infantil. (Pochmann, 2005).

As contribuições para o desenvolvimento pessoal dos participantes de programas de aprendizagem são várias, principalmente aquelas “relativas às atitudes que os jovens têm frente ao trabalho, ou que adquirem a partir do trabalho” (Mattos & Chaves, 2006, pp. 70). Aprendizes também desenvolvem boa capacidade de resolução de problemas, possuem maior autoconfiança e são mais adaptáveis frente a situações adversas, aspectos cruciais da resiliência (Oliveira & Godoy, 2015).

Campos e Noronha (2016) ao avaliar um grupo de 250 alunos de ensino médio – 116 estudantes de ensino técnico e 134 estudantes de ensino técnico e aprendizes, respectivamente – encontram que aqueles contratados através da lei da aprendizagem tendem a encarar processos de tomada de decisões de maneira mais positiva, ao mesmo tempo em que tendem a escolher carreiras que trazem maior retorno financeiro e possuem maior *status* social.

Um estudo realizado por Silva e Trindade (2013) entrevistou 22 adolescentes com idades entre 15 e 17 anos participantes de um programa de aprendizagem oferecido por uma organização da sociedade civil de interesse público, moradores da região da Grande Vitória. Entre as principais razões indicadas pelos adolescentes para buscar a inserção no programa estão “preparação para a vida” (crescimento pessoal e profissional), “ajudar financeiramente a família” e “independência financeira”, no entanto, quando os participantes relatam as principais mudanças percebidas após serem contratados como aprendizes a “aquisição de habilidade sociais” é apontada. Esta categoria de resposta se refere ao desenvolvimento de comportamentos assertivos e adequados ao ambiente de trabalho, como conseguir trabalhar em equipe, falar em público, melhorar as relações de trabalho e aprender a lidar com as pessoas.

Em síntese, os estudos relacionados à aprendizagem profissional levantados pela revisão sistematizada das bases de dados apontam que os adolescentes procuram os programas de aprendizagem profissional para se preparar para o mundo do trabalho através de formação teórica e prática (Freitas & Oliveira, 2012; Silva Junior & Mayorga, 2016; Silva & Trindade, 2013), assim como por necessidade financeira (Amazarray et al., 2009; Macêdo & Alberto, 2012; Pessoa & Alberto, 2015; Pessoa et al., 2014). No entanto, os próprios aprendizes relatam que as atividades teóricas e práticas do programa os auxiliaram a desenvolver estratégias para manter-se na escola, procurar um curso superior, adaptar-se melhor a novos ambientes e a ter novas

habilidades sociais (Mattos & Chaves, 2010; Mattos & Chaves, 2006; Oliveira & Godoy, 2015; Silva Junior & Mayorga, 2016; Silva & Trindade, 2013; Sousa et al., 2013).

Além disso, um estudo quase-experimental realizado por Villar e Mourão (2018) avaliou um programa de aprendizagem profissional. Em uma amostra de 509 adolescentes e jovens – formada por 250 adolescentes contratados e participantes de um programa de aprendizagem profissional e 259 estudantes do ensino médio público – foram avaliadas questões relativas à autoeficácia, percepção da empregabilidade e desenvolvimento profissional. A coleta foi dividida em dois momentos diferentes, à saber: 1) no início da formação teórica-prática oferecida pelas entidades formadoras aos participantes do programa de aprendizagem; e 2) seis meses após o início do contrato de aprendizagem. Para o grupo controle, formado somente por estudantes que não eram aprendizes, o mesmo tempo entre as testagem foi respeitado. Os resultados apontam para a mudança de percepção do desenvolvimento profissional para aqueles que participam de programas de aprendizagem após seis meses do início, e se mantém estáveis para aqueles que somente eram estudantes do ensino regular. É importante apontar que os escores iniciais desta medida foram maiores na primeira testagem para o grupo de aprendizes, diferentemente dos escores iniciais da autoeficácia, que eram maiores para o grupo controle no início da testagem, mas que também foram maiores para o grupo de aprendizes no segundo momento da testagem. No quesito autopercepção da empregabilidade, além dos escores aumentarem após os seis meses iniciais do contrato para o grupo de aprendizes, houve diminuição dos escores para o grupo de não aprendizes.

Sabe-se que experiências profissionais tem um impacto profundo na Adaptabilidade de Carreira de jovens trabalhadores. Jovens e adolescentes que são expostos a ambientes de trabalho protegidos tem maior chance de estarem mais aptos a ter bom desenvolvimento de carreira a curto e longo prazo (Silva & Gamboa, 2014). Considerando que as estratégias de adaptação no

ambiente de trabalho estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento de Competências Socioemocionais, principalmente no tocante do mundo do trabalho (Gondim, Moraes, & Brantes, 2014a), e que os adolescentes que participam dos programas de aprendizagem relatam que durante o programa de aprendizagem profissional adquiriram “habilidades sociais” (Silva & Trindade, 2013), é possível dizer que a aquisição de Competências Socioemocionais pode ser uma contribuição importante da aprendizagem profissional aos que dela participam.

As Competências Socioemocionais podem ser compreendidas como um conjunto de competências que são centrais para o sucesso profissional e bem estar, independente da escolha profissional ou pessoal que o indivíduo possa ter (*Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2018). Existem evidências que sugerem que o desenvolvimento de Competências Socioemocionais pode auxiliar qualquer indivíduo a criar melhores ambientes de trabalho e facilitar o processo de interação com colegas de trabalho, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais que melhoram o bem estar e o desempenho profissional. Somado a isto, existem estudos que indicam que algumas destas competências são preditoras de aspectos relacionados ao desempenho no trabalho (Gondim, Moraes, & Brantes, 2014b).

Atualmente, o modelo dos Cinco Grandes Fatores é a estrutura organizadora das Competências Socioemocionais mais bem aceita pelos pesquisadores da área. A produção científica relacionada aos CGF é intensa, nacional e internacionalmente, indicando que os CGF apresentam consistência para a compreensão de aspectos relacionados à aprendizagem e possuem ampla estrutura que permite a realização de estudos que investiguem e relacionem diversos construtos (McCrae, 2009). Os CGF são: Abertura à Experiências, Amabilidade, Conscienciosidade, Extroversão e Neuroticismo. Em relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Organisation for Economic Co-operation and Development* –

[OECD], 2018) o modelo dos CGF é amplo o suficiente para incluir as Competências Socioemocionais estudadas atualmente e que serão utilizadas neste estudo. São elas: *Colaboration*, *Task Performance*, *Engaging With Others*, *Emotional Regulation* e *Open-mindedness*.

Colaboration está ligada a cooperação e trabalho em grupos e pessoas que tem essa competência bem desenvolvida costumam ser mais empáticas e trabalham melhor em equipe. Está englobada no CGF pela Amabilidade (Sackett & Walmsley, 2014) que é a capacidade que uma pessoa tem em edificar relações harmoniosas e saudáveis. Está diretamente relacionado à qualidade das relações interpessoais e revela a diferenciação e a singularidade do indivíduo frente ao contato com as outras pessoas (Graziano & Tobin, 2009).

Task Performance está relacionado à Conscienciosidade, uma vez que indivíduos que tem essa competência costumam ter mais autocontrole, responsabilidade, persistência e motivação na busca em atingir seus objetivos. Está correlacionada positivamente à busca por educação formal (Schoon, 2008) e com índices de empregabilidade (Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok, & Baumeister, 2012). A Conscienciosidade é definida pela busca em controlar os impulsos ao mesmo tempo em que procura atingir seus objetivos. Pessoas com alto nível de Conscienciosidade normalmente tendem a programar e executar ações que contribuem para a conquista dos propósitos de vida (McCrae, 2009).

Engaging With Others é definido pela característica de sociabilidade e assertividade. Pessoas que com maior facilidade em engajar-se socialmente costumam ser mais enérgicas e participativas dentro dos grupos que estão inseridas, de forma similar àqueles com maiores níveis do traço Extroversão dos CGF (Sackett & Walmsley, 2014). A Extroversão pode ser entendida como a facilidade em interagir com outras pessoas, fazer novas amizades e expor suas opiniões em público. Também está relacionada com altos índices de afeto positivo (Gondim et al., 2014b).

Emotional Regulation é relativo à resistência ao estresse e resiliência. Pessoas com essa competência bem desenvolvida não se exaltam ou perdem o foco de seus objetivos por questões emocionais, além de sempre tentar encontrar formas positivas de encarar novas situações. Em geral, são otimistas e tem índices menores de Neuroticismo definido pelo CGF. Neuroticismo é um traço de personalidade presente em pessoas que vivenciam seus os estados emocionais de maneira negativa. Pessoas com altos índices de Neuroticismo são mais propensos à ansiedade e depressão. São pessoas que respondem aos eventos estressores com condutas de baixa resolutividade (Widiger, 2009). Altos índices de *Emotional Regulation* estão relacionados à maior satisfação de vida, sucesso profissional e renda, além de serem preditivos de baixa probabilidade de uso de álcool e tabaco, menor incidência de obesidade e melhora na auto percepção de saúde (Ternouth, Collier & Maughan, 2009).

Por fim, a *Open-mindedness* é relativa à Abertura à Experiências. Pode ser entendida como a capacidade de escutar as opiniões de outras pessoas, buscar soluções criativas e manter-se aberto para novos conhecimentos (Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007). A Abertura à Experiência engloba a prevalência ao desimpedimento do indivíduo em vivenciar ambientes diferentes, acessar novos conhecimentos e reconhecer ideias diferentes das que já possui. Em geral são pessoas mais criativas e curiosas, que são propensas a perceber o ganho de conhecimento ao ter acesso a novas informações e ideias (McCrae & Sutin, 2009).

A Figura 1 mostra as relações do CGF com as Competências Socioemocionais que serão utilizadas neste estudo.

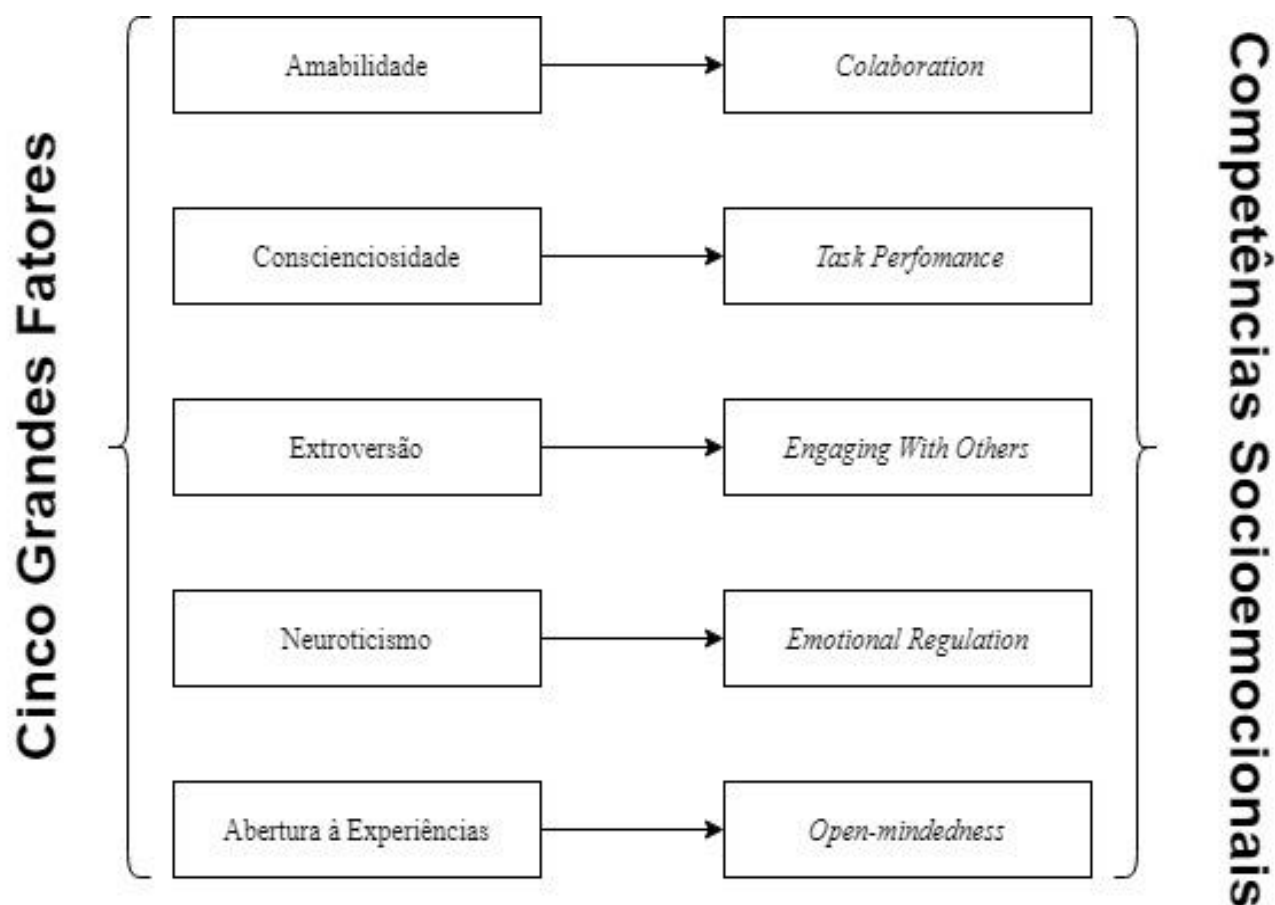


Figura 1. CGF x Competências Socioemocionais

Embora as Competências Socioemocionais acima descritas sejam as sugeridas pela OECD e as que serão utilizadas nesta pesquisa, elas não são as únicas. Um estudo realizado por Goodman, Joshi, Nasim e Tyler para a *Early Intervention Foundation* (2015), estabeleceu, após revisão da literatura, cinco grupos que abrangem as principais competências socioemocionais. Para os autores, são elas: 1) Auto percepção (*self-perceptions e self-awareness*), que é o conhecimento e percepção de si mesmo e seus valores, sua confiança nas suas habilidades e crença na eficácia em realizar tarefas futuras; 2) Motivação, que pode ser caracterizada pela razão na qual os indivíduos direcionam seus esforços para objetivos e inclui a crença que esforço gera conquista, a capacidade de distinguir quando objetivos são impostos por outras pessoas ou por si

mesmo e o valor que está ligado ao objetivo em questão, além da aspiração e ambição; 3) Autocontrole e Autoregulação (*Self-control and self-regulation*), que se estão relacionados às habilidades de gerenciar e expressar emoções, e o quanto a pessoa consegue controlar a impulsividade a fim de priorizar a busca por finalidades maiores; 4) Habilidades/Competências Sociais (*Social skills*), que é a competência e tendência a interagir com os outros, criar e manter relações e evitar interações socialmente inaceitáveis, além de estarem relacionadas à comunicação, empatia, bondade e cooperação, e nem sempre estão presentes quando a pessoa é solitária, tímida ou reservada; 5) Resiliência e Enfrentamento (*resilience and coping*), que são demonstradas quando um indivíduo está apto a se adaptar positivamente e com propósito em face ao estresse ou circunstâncias difíceis e é um domínio entendido mais como a habilidade de enfrentar as adversidades do que um aspecto do temperamento.

Não obstante, embora tenham papel crucial, o desenvolvimento das Competências Socioemocionais não são os únicos fatores que influenciam positivamente no crescimento profissional. Alguns estudos sugerem que a Adaptabilidade de Carreira também auxilia no processo de crescimento profissional, e pode ser definida como a capacidade de um indivíduo em lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais, assim como os recursos que envolvem tais ações (Savickas, 2013). Ela diz respeito à capacidade que o trabalhador tem de se adaptar às condições que lhe são apresentadas e suas aspirações pessoais, e quando bem desenvolvida podem aumentar a percepção de sucesso e satisfação do trabalhador (Savickas & Porfeli, 2012).

O estudo de Savickas e Porfeli, 2012 também descreve os “quatro C’s” da Adaptabilidade de Carreira. Segundo os autores, eles são estratégias de autoregulação que ajudam o indivíduo a adequar a sua realidade profissional e envolvem: Preocupação (*Concern*) com o futuro, que

ajudam na iniciativa de se preparar para as dificuldades que podem se apresentar; o Controle (*Control*), que permite que haja responsabilização pessoal na construção de si e do ambiente em que está inserido usando disciplina, esforço e persistência; A Curiosidade (*Curiosity*), já que incentiva uma pessoa a pensar em si mesmo em diversas situações e papéis; e Confiança (*Confidence*), pois ajuda a explorar as experiências e opções para realmente implementar seu projeto de vida e carreira. Isto posto, um indivíduo que possui adaptabilidade é capaz de (a) se Preocupar com o Futuro, (b) ter Controle na construção de seu futuro, (c) ter Curiosidade e explorar novas possibilidades de identificação pessoal e papéis profissionais, e (d) a desenvolver Confiança para atingir as aspirações laborais. Neste sentido, aumentar a Adaptabilidade de Carreira é imprescindível em estratégias de aconselhamento de carreira e no treinamento de novos profissionais.

Com o objetivo de compreender os fenômenos que envolvem a primeira colocação profissional a partir de programas de aprendizagem profissional, para o presente estudo também será considerada a dimensão Cooperação (*Co-operation*) da Adaptabilidade de Carreira. Indivíduos com altos índices de Cooperação são aqueles que focam nos aspectos interrelacionais para se adaptar em novos ambientes de trabalho. Esta estratégia normalmente se destaca nos momentos de mudança na carreira ou início em novas funções ou posições (Nye, Leong, Prasad, Gardner & Tien, 2017).

No pressuposto de que as experiências de aprendizagem em contextos de trabalho também têm impacto no desenvolvimento vocacional dos jovens (Silva, Coelho & Teixeira, 2013) é importante ressaltar que as atitudes e competências do indivíduo que inicia sua vida profissional não são os únicos fatores que garantem o ajustamento a este novo contexto de aprendizagem. O grau de autonomia, a supervisão, a diversidade de tarefas, e as relações sociais também são

determinantes para o bom desenvolvimento de Competências Vocacionais de Adaptabilidade de Carreira (Vondracek & Porfeli, 2008).

Um estudo conduzido por Silva e Gamboa, 2014, analisou o impacto do estágio na Adaptabilidade de Carreira em estudantes do ensino profissional. Concluiu-se que níveis mais elevados de Adaptabilidade de Carreira surgem positivamente associados à maior percepção de qualidade de trabalho. Este resultado está de acordo com a noção de que ambientes laborais com maior suporte social tem impacto positivo na experiência de trabalho de jovens, além de que estágios em ambientes favoráveis são relevantes para o desenvolvimento profissional para esta população (Gamboa, Paixão, & Neves de Jesus, 2013). Em ambos os estudos citados acima ficou evidenciado que a qualidade de trabalho está ligada ao desenvolvimento de processos vocacionais de exploração relativos à Curiosidade, principalmente aqueles relacionados à intencionalidade de exploração e tomada de decisão. Neste contexto, Rogers, Creed, e Ian Glendon (2008) postulam que os indivíduos que tem maior probabilidade de achar soluções construtivas para as dificuldades que encontram na carreira são justamente os mais curiosos, com uma maior intencionalidade na exploração e com um claro sentido de controle sobre as suas escolhas e trajetórias.

Assim como a inserção em programas de aprendizagem profissional, a conclusão de um curso superior é usualmente marcada pela expectativa de ingresso no mundo do trabalho na área profissional relacionada à formação. A literatura aponta que estudantes que tomam consciência das escolhas a serem feitas, exploram sobre opções e planejam suas carreiras lidam melhor com a transição universidade-trabalho (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012; Savickas, 1999), e a qualidade dessa transição e das primeiras experiências profissionais exerce uma influência

notável no desenvolvimento subsequente da carreira, na qualidade do ajustamento psicossocial e no bem-estar subjetivo.

Um estudo realizado com 359 ingressantes do ensino superior realizado por Bardagi e Albanaes (2015) teve por objetivo investigar a relação entre os traços de personalidade do CGF e Adaptabilidade de Carreira. Para isso, foi utilizada a CAAS Brasil para avaliar a Adaptabilidade de Carreira e os Marcadores de Personalidade para mensurar os CGF. No estudo, encontrou-se que existe uma relação entre a Adaptabilidade de Carreira e todos os CGF, tendo maior magnitude as correlações entre Preocupação com a Carreira e Extroversão, Conscienciosidade e Controle e Preocupação com a Carreira e Conscienciosidade. No entanto, houve correlação negativa entre o traço Neuroticismo com a Adaptabilidade Total, Confiança e Controle.

Ao analisar a influência que a personalidade tem sobre a Adaptabilidade de Carreira, Dursun e Argan (2017) avaliaram 244 estudantes de ensino superior. Os resultados obtidos pelo estudo mostram que a Adaptabilidade de Carreira dos estudantes foi diferente de forma significativa dependendo dos traços de personalidade. Os níveis de Confiança, Controle e Curiosidade e Preocupação de alunos extrovertidos foram maiores do que de alunos introvertidos. Isso mostra que alunos extrovertidos tendem a planejar como atingir seus objetivos e conseguem colocar esses planos em ação.

Alunos extrovertidos tendem a experienciar maior preocupação com a carreira do que alunos introvertidos, mas, diferente das outras dimensões da adaptabilidade de carreira, os extrovertidos são capazes de elaborar estratégias para diminuir o nível de preocupação com a carreira. Por outro lado, somente o fator da curiosidade da adaptabilidade de carreira teve diferença entre grupos em relação ao neuroticismo. Além disso, estudantes que tem maior estabilidade emocional tendem a realizar mais pesquisas em relação a sua carreira e consideram oportunidades profissionais diferentes nas tomadas de decisão (Dursun & Argan, 2017).

Concretamente, o primeiro emprego pode vir a ter um impacto significativo nas diferentes dimensões da Adaptabilidade de Carreira, uma vez que implica realisticamente na busca e aquisição de informações provenientes de um novo contexto, mobilizando conhecimentos adquiridos em ambientes sociais em que o papel do indivíduo não é de trabalhador, como o da escola e da família, por exemplo. Desta forma, a implantação de estratégias de autorregulação e a flexibilidade de respostas a estímulos não conhecidos em situações não laborais estão diretamente relacionada à Adaptabilidade de Carreira (Savickas, 1997).

Isto dito, a Aprendizagem Profissional realizada no Brasil pode ter um impacto positivo no desenvolvimento de competências vocacionais de Adaptabilidade de Carreira, uma vez que oferece experiência profissional em um período que Savickas (2002) categoriza de Estágio de Exploração. Segundo o autor, é nessa fase da vida que se iniciam o desenvolvimento de atitudes frente ao mundo do trabalho e que os processos de ajustamento às demandas sociais acontecem, unificando o mundo interno – movido pela curiosidade e fantasia – à realidade externa dos indivíduos.

Considerando: 1) influência negativa que o trabalho adolescente desprotegido pode acarretar ao desenvolvimento profissional de um indivíduo (Calsing, 2016); 2) a existência de política pública da Aprendizagem Profissional, que é voltada à capacitação profissional tanto quanto o desenvolvimento de habilidades sociais, de forma protegida (MTE, 2012); 3) a influência que as Competências Socioemocionais na predição de sucesso profissional (Gondim, Moraes, & Brantes, 2014b); 4) o uso das competências vocacionais da Adaptabilidade de Carreira para adaptação em novos ambientes profissionais (Gamboa, Paixão, & Neves de Jesus, 2013), são objetivos do presente estudo:

Objetivos

- Verificar a correlação entre as Competências Socioemocionais, a Adaptabilidade de Carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público.
- Comparar Aprendizes e Estudantes de Ensino Médio público em função dos escores totais e por dimensões da Escala de Adaptabilidade de Carreira – EAC e do *SENNA*.

Considerando os objetivos deste estudo e levando em conta os instrumentos que serão aplicados, são hipóteses do presente estudo:

- (a) As Competências Socioemocionais de aprendizes são mais desenvolvidas;
- (b) Participantes de programas de Aprendizagem Profissional tem maiores escores nos aspectos Controle e Confiança da Adaptabilidade de Carreira;
- (c) Correlação positiva entre as dimensões dos instrumentos destacando:
 - a. Preocupação com a Carreira e *Engaging With Others*,
 - b. Preocupação com a Carreira e *Task Performance*.
 - c. Controle e *Task Performance*
 - d. Controle e *Emotional Regulation*
 - e. Confiança e *Emotional Regulation*

Método

Participantes

Grupo 1 - Aprendizes

O Grupo 1 contou com 100 adolescentes e jovens entre 16 e 19 anos (média: 17,24 anos, DP: 0,806), ambos o sexos (32 do sexo masculino e 68 do sexo feminino), beneficiários de um Programa de Aprendizagem Profissional e residentes a uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os participantes deste grupo eram estudantes do Ensino Médio (37 estudantes do segundo ano e 51 do terceiro) matriculados no ensino noturno, e doze adolescentes que já concluíram o ensino regular. Do total de participantes, 57 residiam em imóveis próprios, 35 em imóveis alugados e 8 em moravam em imóveis cedidos. A renda familiar variou de um a seis salários mínimos, com 5 participantes com renda até um salário mínimo, 60 entre 1 e 3 salários mínimos e 30 entre 3 e 6 salários mínimos. Somente 2 participantes apontavam renda maior que 6 salários e 3 não responderam a questão. No quesito “escolaridade de quem cuida de mim”, 3 participantes apontaram que seus responsáveis nunca frequentaram a escola, 28 tem fundamental incompleto e 9 com fundamental completo, enquanto 12 responsáveis não haviam completado o ensino médio contra 36 que completaram. Somente 9 cuidadores tiveram acesso ao ensino superior (5 completo e 4 incompleto), e 3 participantes não responderam. Nenhum respondente foi excluído da amostra

Grupo 2 – Não-Aprendizes

O Grupo 2 foi formado por 100 adolescentes e jovens entre 14 e 19 anos (média: 15,89 anos, DP: 0,962), ambos o sexos (36 do sexo masculino e 64 do sexo feminino), estudantes do ensino médio (24 do primeiro ano, 27 do segundo e 49 do terceiro ano) de dos três períodos (Manhã: 74, Tarde: 17 e Noite: 9) residentes a uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Em relação à residência, 58 declararam morar em imóvel próprio, 33 em imóvel alugado e 8 em

imóvel cedido. Quatorze adolescentes apontaram renda familiar de até um salário mínimo e 50 disseram ter renda mensal entre 1 e três salários, enquanto 26 participantes declararam renda entre três e seis salários mínimos. Somente cinco respondentes disseram ter renda maior que seis salários mínimos e cinco não responderam. A escolaridade dos cuidadores dos integrantes da amostra foi variada, com três participantes cujos responsáveis nunca frequentaram a escola, 28 com fundamental incompleto e 6 com fundamental completo. Quatorze cuidadores possuem ensino médio incompleto enquanto 35 completaram esta etapa do ensino. Dos 11 que tiveram acesso ao ensino superior, dois não completaram. Nenhum participante foi excluído da amostra.

Instrumentos

Career Adapt-Abilities Scale – Brasil (Audibert & Teixeira, 2015). Será utilizado como instrumento de avaliação da Adaptabilidade de Carreira a, versão brasileira da *Carrer Adapt-Abilities Scale International Form 2.0* (CAAS) que consiste em escala com 35 itens divididos em cinco subescalas que pretendem mensurar Preocupação, Controle, Curiosidade, Confiança e Cooperação. Cada item é composto por uma afirmação que descreve uma habilidade e os (as) respondentes devem assinalar quanto de cada habilidade ele (ela) desenvolveu desde que começou a trabalhar. As respostas são oferecidas em uma escala Likert de cinco pontos, em que 1 – Desenvolvi pouco ou nada, 2 – Desenvolvi mais ou menos, 3 – Desenvolvi bem, 4 – Desenvolvi muito bem e 5 – Desenvolvi extremamente bem.

Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA Primi, R, Zanon, C., Santos, D., Fruyt, F. & John, O. P., 2016). Esse instrumento foi totalmente desenvolvido em Português e adequado à realidade brasileira, por iniciativa do Instituto Ayrton Senna. O instrumento é composto por 54 itens que avalia as competências socioemocionais segundo o modelo dos Cinco Grandes Fatores, a saber, Extroversão, Agradabilidade,

Conscienciosidade, Abertura à Experiências e Neuroticismo. A resposta aos itens são apresentadas em uma escala Likert de 5 pontos, variando entre 1, nada a ver comigo, a 5, tudo a ver comigo.

Questionário Socioeconômico: Questionário desenvolvido para este estudo que tem como objetivo obter informações sobre os participantes do estudo. Qual idade, sexo, condições de moradia, renda familiar, escolaridade de quem cuida deles, ano e período que estuda e condição de trabalho atual e no passado.

Procedimentos

Inicialmente foi pleiteada a autorização da instituição da qual os aprendizes fazem parte para o Grupo 1 - Aprendizes e das escolas que os adolescentes e jovens estudam para o Grupo 2 – Não-Aprendizes. Posteriormente, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade do interior de São Paulo (CAAE: 03741318.0.0000.5514). Todos os participantes e seus responsáveis foram informados da proposta da coleta em questão e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com o uso dos escores de seus questionários para uso nesta pesquisa. Para os menores de idade também foi utilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Todos os procedimentos éticos foram respeitados.

A coleta dos dados foi realizada coletivamente para ambos os grupos. A coleta para os participantes do Grupo 1 ocorreu durante o horário de capacitação teórica do Programa de Aprendizagem, enquanto o Grupo 2 respondeu aos instrumentos em ambiente escolar durante o horário de aula. Os participantes foram submetidos ao Questionário Socioeconômico, à CAAS-Brasil e ao *SENNA*, nessa ordem, em ambiente fechado, em coletivos que não ultrapassaram 25 (vinte e cinco) pessoas.

Análise de dados

Os dados foram inicialmente organizados em uma planilha do programa *Excel*. A seguir, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Science 20.0* – SPSS para obter a descrição da população considerando aos instrumentos aplicados – Questionário Socioeconômico, CAAS-Brasil e SENNA – e para calcular a média dos escores obtidos em cada dimensão dos instrumentos psicométricos – CAAS-Brasil e SENNA. O mesmo programa foi utilizado para realizar o teste *t* de Student para verificação da magnitude do efeito da correlação e da variância entre escores. Posteriormente, o programa *R-Studio* foi utilizado para executar análise de *Propensity Score Matching (PSM)* para estimar o efeito da Aprendizagem Profissional no resultados dos escores dos participantes do estudo e as correlações entre as dimensões de cada instrumento.

Resultados

Inicialmente foi realizada a correlação de Person para investigar as relações entre os fatores da CAAS-Brasil e do SENNA. Os resultados da correlação estão dispostos na Tabela 3, junto com a média e desvio padrão dos escores de cada instrumento, junto ao intervalo de confiança.

Tabela 3
Média, desvio padrão e correlações com intervalo de confiança.

Fatores	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Preocupação	3.77	0.69									
2. Controle	3.87	0.67	.63**								
3. Curiosidade	3.67	0.74	.66**	.70**							
4. Confiança	4.00	0.65	.58**	.68**	.69**						
5. Cooperação	3.98	0.64	.54**	.58**	.60**	.68**					
6. Colaboração	3.95	0.43	.33**	.29**	.32**	.34**	.44**				
7. Task Performance	3.94	0.48	.42**	.50**	.50**	.62**	.65**	.51**			
8. Engaging With Others	3.74	0.59	.36**	.43**	.38**	.37**	.38**	.18**	.42**		
9. Emotional Regulation	3.57	0.69	.28**	.43**	.34**	.36**	.37**	.33**	.45**	.44**	
10. Open Mindedness	3.75	0.57	.47**	.43**	.50**	.47**	.52**	.25**	.40**	.38**	.34**

** $p < .01$.

A hipótese (c) é relativa às correlações entre as escalas. Nela está proposto que existem correlações positivas entre: 1) Preocupação com a Carreira com *Engaging With Others*; 2) Preocupação com Carreira e *Task Performance*; 3) Controle e *Task Performance*; 4) Controle e *Emotional Regulation*; 5) Confiança e *Emotional Regulation*.

Todos os fatores se correlacionaram positivamente. As correlações corroboraram as hipóteses, tendo como destaque a hipótese c.3 – Controle e *Task Performance* (correlação de .50, $p < 0,01$), c.4 – Controle e *Emotional Regulation* (correlação de .43, $p < 0,01$) e c.1 – Preocupação com a Carreira e *Engaging with Others* (correlação de .42, $p < 0,01$). As correlações também validaram as hipóteses c.2 e c.5 (correlação de .36, $p < 0,01$).

Além disso, vale destacar que o fator *Task Performance* tem correlação moderada com Cooperação (correlação de .65, $p < 0,01$), Confiança (correlação de .62, $p < 0,01$) e Curiosidade (correlação de .50, $p < 0,01$), destacando as correlações entre instrumentos. Outrossim, *Open Mindedness* teve correlação moderada com Cooperação (correlação de .52, $p < 0,01$) e Curiosidade (correlação de .50, $p < 0,01$).

Analisando somente os fatores do *SENNA*, vale destacar a correlação entre *Colaboration* e *Task Performance* (correlação de .51, $p < 0,01$), *Task Performance* e *Emotional Regulation* (correlação de .45, $p < 0,01$), *Engaging With Others* e *Emotional Regulation* (correlação de .44, $p < 0,01$) e *Task Performance* e *Engaging With Others* (correlação de .42, $p < 0,01$).

Todas as subescalas da *CAAS-Brasil* se correlacionaram forte ou moderadamente. Curiosidade teve correlação com Controle (.70, $p < 0,01$), Confiança (.69, $p < 0,01$) e Preocupação com o Futuro (.66, $p < 0,01$). Confiança se correlacionou com Controle (.68, $p < 0,01$) e Cooperação (correlação de .68, $p < 0,01$).

A Tabela 4 apresenta os resultados das correlações parciais controlados por grupo entre a *CAAS-Brasil* e o *SENNA*, controlados por grupo.

Tabela 4
Média, desvio padrão e correlações parcial com controle por grupo

Fatores	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Preocupação	3.77	0.69									
2. Controle	3.87	0.67	.55**								
3. Curiosidade	3.67	0.74	.58**	.64**							
4. Confiança	4.00	0.65	.48**	.63**	.63**						
5. Cooperação	3.97	0.64	.45**	.51**	.53**	.63**					
6. Colaboration	3.95	0.43	.24**	.21**	.24**	.27**	.39**				
7. Task Performance	3.94	0.48	.28**	.40**	.39**	.54**	.59**	.46**			
8. Engaging With Others	3.74	0.59	.30**	.39**	.33**	.32**	.33**	.14*	.38**		
9. Emotional Regulation	3.57	0.69	.18**	.37**	.26**	.28**	.30**	.28**	.38**	.40**	
10. Open Mindedness	3.75	0.57	.43**	.39**	.46**	.43**	.49**	.20**	.34**	.35**	.30**

* $p < .05$. ** $p < .01$.

De forma geral, quando controladas por grupo, as correlações entre os fatores das escalas da CAAS-Brasil e do SENNA mantiveram a mesma significância, embora a magnitude das correlações tenha diminuído. Os fatores Preocupação com a Carreira e *Engaging With Others*, antes correlacionados em $0,36(p<0,01)$, após o controle por grupo passou a apresentar correlação de $0,30(p<0,01)$. O mesmo ocorreu com Confiança e *Emotional Regulation*, que passou de $0,36(p<0,01)$ para $0,28(p<0,01)$, anulando a veracidade das hipóteses c.1 e c.5.

A hipótese (a) diz que as Competências Socioemocionais daqueles que participam de programas de aprendizagem são mais desenvolvidas. A Tabela 3 apresenta as médias dos escores dos instrumentos divididos por grupo, assim como o test t e o d de Cohen e o r para avaliar o tamanho do efeito da aprendizagem nas médias dos escores.

Quando comparada os escores obtidos em cada dimensão dos instrumentos utilizados pelo presente estudo utilizando o teste t de Student, foi possível perceber que a média dos escores brutos é maior para todas as escalas da CAAS-Brasil e do SENNA é maior para o grupo de aprendizes do que para o grupo de não aprendizes. Os resultados do teste t de Student corroboraram as hipóteses sugeridas por este estudo. Para a hipótese (a) – que propõe que as Competências Socioemocionais dos aprendizes são mais desenvolvidas – é possível perceber que os participantes de Programas de Aprendizagem têm escores maiores em todas as dimensões: *Task Performance* apresenta maior diferença entre grupos ($d = 0,97$). *Emotional Regulation* e *Colaboration* também apresenta diferença, mas de menor magnitude ($d=0,56$ e $d=0,54$, respectivamente), assim como *Open Mindedness* ($d=0,45$) e *Engaging With Others* ($d=0,46$).

Tabela 5
Média dos escores por grupo e teste t de Student da CAAS-Brasil e do SENNA

Dimensão		Grupo 1	Grupo 2	t	p	d de Cohen
Preocupação	Média	4,088	3,457	7,192	.000	1,02
	dp	,553	,680			
Controle	Média	4,124	3,615	5,796	.000	1,29
	dp	,536	,694			
Curiosidade	Média	3,983	3,364	6,507	.000	0,92
	dp	,560	,768			
Confiança	Média	4,258	3,734	6,168	.000	0,87
	dp	,542	,653			
Cooperação	Média	4,205	3,745	5,392	.000	0,76
	dp	,542	,657			
Colaboration	Média	3,998	3,761	3,807	.000	0,54
	dp	,431	,449			
Task Performance	Média	4,299	3,846	6,882	.000	0,97
	dp	,456	,474			
Engaging With Others	Média	3,760	3,491	3,077	.002	0,43
	dp	,610	,628			
Emotional Regulation	Média	3,687	3,281	3,939	.000	0,56
	dp	,752	,706			
Open Mindedness	Média	3,831	3,562	3,156	.002	0,45
	dp	,563	,638			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Os resultados do teste t de Student para a CAAS-Brasil também apontam para o fato de que adolescentes e jovens que participam do programa de aprendizagem são mais adaptáveis aos novos desafios ocupacionais. Controle ($d=1,29$), Preocupação ($d=1,02$), Curiosidade ($d=0,92$) e Confiança ($d=0,87$) tem diferença do efeito grande, enquanto a dimensão Cooperação tem efeito

médio ($d=0,76$). Este fato valida a hipótese (b), que dizia que os aspectos Controle e Confiança da Adaptabilidade de Carreira seriam mais bem desenvolvidos naqueles que participam de programas de aprendizagem profissional.

Embora os resultados tenham sido significativos em sua magnitude e confiança, a diferença entre idade e ano escolar pode ter influenciado os escores obtidos pelos instrumentos. O fato dos participantes do grupo de aprendizes serem mais velhos que os participantes do grupo de não aprendizes e estarem em anos mais avançados do Ensino Médio podem ter contribuído para a aquisição de tais Competências Socioemocionais e estratégias de Adaptabilidade de Carreira medidas pelo *Senna* e pela *CAAS-Brasil*. Para corrigir este viés, foi aplicado o *Propensity Score Matching*, que faz a equiparação de características de acordo com as variáveis escolhidas para o modelo. Desta forma, é possível avaliar a diferença entre escores de indivíduos de grupos diferentes mas que tenham as mesmas características sociais. Para este estudo, foram escolhidas as variáveis Idade, Tipo de Residência, Renda, Escolaridade de Quem Cuida e Ano Escolar para serem pareadas. A tabela 6 apresenta a estimativa de predição de busca do programa pelas variáveis acima citadas.

Tabela 6

Estimativa de predição da influência das variáveis idade, residência, renda, escolaridade de quem cuida de mim e ano escolar para entrada no grupo 1

Variável	Estimativa	dp	z value	p
Idade	0.99860	0.13937	7.165	0,000
Residência	-0.10866	0.16891	-0.643	0.520
Renda	-0.05495	0.15740	-0.349	0.727
Escolaridade de quem cuida de mim	-0.06804	0.06689	-1.017	0.309
Ano escolar	-0.09185	0.17110	-0.537	0.591

É possível observar que a única variável que apresenta diferença significativa entre os grupos é a Idade, uma vez que a idade daqueles que estão no grupo de aprendizes é estimada em 0,998 anos a mais do que aqueles que estão no grupo de não aprendizes. Isto posto, é possível avaliar os escores entre os integrantes de cada grupo com as mesmas características, diminuindo o viés que a idade pode trazer sobre os resultados da tabela 3, 4 e 5. A tabela 7 traz a diferença entre as médias utilizando o *Propensity Score Matching*, com a sua significância, quando pareados pelas características obtidas no Questionário Socioeconômico

Tabela 7
Diferença das médias utilizando PSM e test *t*

Variável	PSM		Teste <i>t</i>	
	Diferença entre médias	<i>p</i>	Diferença entre médias	<i>p</i>
Preocupação	0,519**	0,002	0,630**	0,000
Controle	0,276	0,063	0,508**	0,000
Curiosidade	0,602**	0,000	0,619**	0,000
Confiança	0,443**	0,001	0,523**	0,000
Cooperação	0,442**	0,003	0,459**	0,000
<i>Colaboration</i>	0,357**	0,000	0,237**	0,000
<i>Task Perfomance</i>	0,604**	0,000	0,452**	0,000
<i>Emotional Regulation</i>	0,418*	0,037	0,269**	0,002
<i>Engaging With Others</i>	0,435*	0,002	0,406**	0,000
<i>Open Mindedness</i>	0,375*	0,015	0,269**	0,002

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

É possível perceber que houve alteração da diferença entre as médias e da significância das respectivas subescalas de ambos os instrumentos utilizados. Inicialmente, percebe que o desenvolvimento da dimensão Controle da Adaptabilidade de Carreira não pode ser atribuída à participação em um Programa de Aprendizagem Profissional ($p=0,06$), e embora a diferença entre as médias também tenha caído para as outras dimensões da CAAS-Brasil. Por outro lado, a

diferença da média dos escores das dimensões *Task Performance* e *Emotional Regulation* medidas pelo *SENNA* subiu ($t= 0,452$, $PSM=0,604$ e $t=0,269$, $PSM=0,418$, respectivamente).

De forma geral, os escores ainda são maiores para o grupo 1 (aprendizes), porém através desta análise, a hipótese (b), que dizia que os aspectos Controle e Confiança da Adaptabilidade de Carreira seriam mais bem desenvolvidos naqueles que participam de programas de aprendizagem profissional, não pôde ser validada para a dimensão Controle. Conquanto, as dimensões Curiosidade e Preocupação apresentam as maiores diferenças entre médias (0,602 e 0,519, respectivamente). Confiança e Cooperação também são significativamente diferentes entre os grupos, apresentando diferença de médias entre o grupo de aprendizes e o grupo de não aprendizes de 0,443 e 0,442. Esta diferença, embora moderada, demonstra que o Programa de Aprendizagem interfere no desenvolvimento dessas estratégias, enquanto a idade ainda é maior preditora das estratégias de Controle da Adaptabilidade de Carreira.

A hipótese (a), no entanto, pode ser considerada verdadeira. Além disso, a diferença entre grupos dos escores de todas as subescalas do *SENNA* ficaram maior e mantiveram sua significância estatística.

Discussão

As hipóteses do presente estudo eram de que os indivíduos contratados como aprendizes teriam mais desenvolvidas as Competências Socioemocionais e a Adaptabilidade de Carreira do que aqueles participantes do grupo de não aprendizes. Além disso, era esperada correlação positiva entre todas as dimensões de ambos construtos. Neste sentido, embora as hipóteses iniciais tenham sido confirmadas, as correlações mais fortes não foram àquelas previstas inicialmente.

Task Performance é a competência relacionada à responsabilidade, autocontrole e motivação para atingir seus objetivos (McCrae, 2009), enquanto Cooperação é a dimensão de Adaptabilidade de Carreira relacionada ao foco nas relações interpessoais para adaptação (Nye et. al, 2017). A correlação entre as duas dimensões foi a maior obtida no estudo, indicando que os indivíduos que atuam focados nos possíveis resultados também são aqueles que se apoiam nas relações interpessoais para se adaptar em novos ambientes profissionais. Este resultado corrobora os achados por Oliveira e Godoy (2015).

Ademais, *Task Performance* também apresentou correlação moderada com a dimensão Confiança. Isto pode estar relacionado ao fato de que a competência para encontrar maneiras de atingir seus objetivos também passa pela confiança em implantar essas estratégias para implementação do seu projeto de vida (McCrae, 2009; Savickas e Porfeli, 2012). Quando retirada a influência do grupo a intensidade da correlação se mantém, o que indica que essa característica não é influenciada pela participação em programas de aprendizagem.

Ainda considerando a correlação entre dimensões de instrumentos diferentes, é importante destacar os resultados obtidos entre *Open-mindedness*, que está ligada a abertura à

novas experiências (Roberts, et. al, 2007) e Curiosidade, dimensão que envolve a facilidade do indivíduo de se imaginar e colocar em papéis diferentes (Savickas e Porfeli, 2012). Isto significa que as pessoas que estão mais aptas a buscar novos papéis também são aquelas que estão dispostas a enfrentar novos desafios ou conhecer pessoas e lugares diferentes.

O segundo objetivo do presente estudo buscou compreender a diferença entre os escores obtidos nos instrumentos entre aprendizes e não aprendizes. A hipótese é que, por estarem participando de um programa que busca o desenvolvimento de competências profissionais através da inserção no primeiro emprego de forma protegida (Brasil, 2000), os participantes do grupo de aprendizes tem as Competências Socioemocionais mais desenvolvidas do que o grupo de alunos que não estão em nenhum programa de aprendizagem. Além disso, as estratégias de Adaptabilidade de Carreira também mostrariam diferença entre grupos, pelos mesmos motivos.

Ao analisar as respostas obtidas pela CAAS Brasil e pelo *SENNA*, é possível perceber que, de fato, os escores brutos de todas as dimensões foram maiores para o grupo de aprendizes do que os de não aprendizes. Embora os aprendizes relatem que a necessidade financeira é o principal motivador pra entrada em um programa de aprendizagem (Macêdo & Alberto, 2012), o desenvolvimento de habilidades é um dos principais benefícios do programa, fato que também foi citado por Macêdo, Alberto e Araújo (2014).

Na Adaptabilidade de Carreira o fator Curiosidade é o que mais se destaca. Os aprendizes, em geral, são mais propensos a procurar novos papéis profissionais do que aqueles que não são aprendizes. Isso pode estar relacionada à própria busca pelo programa de aprendizagem, uma vez que não há diferença significativa entre os grupos a não ser a idade e essa diferença foi considerada durante as análises. Segundo Campos e Noronha (2016), adolescentes que participam de programas de aprendizagem tendem a encarar processos de tomada de decisões de maneira mais positiva, o que corrobora com os achados obtidos no presente estudo. No mesmo

sentido, o estudo de Campos e Noronha (2016) também aponta para o fato de que os procuram carreiras que tem maior *status* social e que trazem maior retorno financeiro, características da dimensão Preocupação com o Futuro da Adaptabilidade de Carreira que também foi teve grande diferença entre os grupos.

Por conseguinte, Confiança e Cooperação foram dois fatores que também apresentaram diferença entre os grupos, embora com menor magnitude. Isso significa que, na amostra, os aprendizes têm mais confiança para por em prática seus planos profissionais e atingir suas aspirações, da mesma forma que tendem a cooperar mais com seus colegas de trabalho para garantir seu sucesso profissional. A aquisição de “habilidades sociais” é citada por aprendizes como um dos principais benefícios da entrada em programas de aprendizagem (Silva & Trindade, 2013, Silva & Gamboa, 2014), e pode ser entendida como a capacidade que essas pessoas têm em utilizar da cooperação para enfrentar novos desafios profissionais.

Controle, por outro lado, foi a única dimensão que não apresentou diferença significativa entre grupos quando controlado pelo fator idade. A razão pela qual pessoas mais velhas buscam a aprendizagem pode estar atrelada à exigência do Art. 403 da CLT de que só poderão participar de programas de aprendizagem os brasileiros que possuírem entre 14 e 24 anos (Brasil, 1943). A não diferença significativa entre os escores pode indicar que não há diferença nas estratégias ligadas ao controle, ou seja, aprendizes e não aprendizes tem a mesma desenvoltura ou utilizam da mesma estratégia quando se trata da persistência e disciplina.

Ao contrário da tendência da diferença entre as médias obtidas utilizando do *PSM* diminuírem em relação ao teste *t* da CAAS, o *SENNA* – instrumento que mediu as Competências Socioemocionais – apresentou aumento com manutenção da significância para todos os fatores. Destaque principal para *Task Performance*, indicando que os aprendizes tendem a ser mais direcionados aos objetivos do que os não aprendizes. Essa diferença, atrelada a diferença entre as

dimensões Preocupação com o Futuro e Curiosidade, podem corroborar os resultados obtidos por Oliveira e Godoy (2015) e Sousa et al. (2013), que indicaram que os aprendizes se sentem motivados ao estudo e ao trabalho mesmo com as dificuldades que a rotina impõe.

Engaging With Others e *Emotional Regulation* são relativas à sociabilidade e resiliência. Pessoas com escores mais altos nas subescalas que correspondem a essas dimensões tendem a ter mais facilidade nos relacionamentos interpessoais, ser mais participativas, enfrentar novas situações de maneira positiva e não se exaltar com facilidade (McCrae, 2009; Widiger, 2009, Gondim et al., 2014b). Mattos e Chaves (2006) disseram que, dentre as inúmeras contribuições ao desenvolvimento pessoal que a participação em programas de aprendizes oferecem aos adolescentes e jovens, as atitudes frente as experiências que os aprendizes adquirem a partir do trabalho contribuem para a forma que eles irão agir frente às situações adversas que poderão encontrar dentro do trabalho. Além disso, a relação trabalho-estudo gera tensões que devem ser superadas, principalmente no início do contrato, pela obrigatoriedade de se manter nos estudos. Os resultados do presente estudo corroboram estes achados anteriores, uma vez que os escores das duas escalas em questão são significativamente maiores para o grupo de aprendizes do que para os não aprendizes. Esta diferença aumenta quando é feito o *PSM*, o que implica que mesmo os aprendizes jovens tem essa competência desenvolvida.

O desejo de aprender coisas novas é uma característica dos participantes de programas de aprendizagem, ou seja, os aprendizes são propensos a estarem abertos a experiências que possam resultar em novas oportunidades profissionais ou em aprendizados diferentes do que eles teriam fora do contrato como aprendiz (Macêdo & Alberto, 2012). *Open Mindedness* é a dimensão avaliada pelo *SENN*A que mede a abertura a novas experiências, que é a capacidade de manter-se aberto e buscar soluções inovadoras e criativas para os problemas que encontram (Roberts et al., 2007). Na amostra do presente estudo, a média do escore dessa dimensão foi maior para o grupo

de aprendizes, evidenciando o desenvolvimento dessa característica naqueles que estão inseridos neste grupo. O desenvolvimento dessa habilidade também está ligada à disposição em perceber ganhos de informações sobre as experiências vividas (McCrae & Sutin, 2009). A dimensão *Colaboration* e Cooperação se correlacionaram positivamente em .39 ($p>.01$), e ambas tiveram escores maiores para o grupo de aprendizes. *Colaboration* está ligada ao trabalho em equipe e a qualidade das relações interpessoais (Graziano & Tobin, 2009), e, por ser maior no grupo de aprendizes vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Silva e Trindade (2013), que diz que a facilidade em trabalhar em equipe foi um ganho proveniente do programa.

De forma geral, todas as dimensões de ambos os instrumentos foram maiores de forma significativa para o grupo de aprendizes. Este resultado está alinhado com os achados de um estudo conduzido por Villar e Mourão (2018), que avaliou a influência de programas de aprendizagem na percepção do desenvolvimento profissional, autoeficácia e autopercepção da empregabilidade. Neste estudo, foi possível notar que a aprendizagem influencia de maneira positiva outros fatores que estão diretamente relacionados ao sucesso profissional.

Por fim, é importante ressaltar que ambos os grupos tinham como integrantes pessoas em situação de vulnerabilidade, com características de residência similar, assim como renda. A diferença da renda entre os grupos está somente na primeira faixa salarial (1 salário mínimo), ou seja, no grupo de aprendizes haviam menos participantes cujas famílias viviam com somente um salário mínimo, fato este que pode ser explicado pela obrigatoriedade de remuneração de um salário mínimo dos jovens e adolescentes que participam do Programa de Aprendizagem. É possível inferir que a renda das famílias é maior na faixa entre um e três salários mínimos porque a renda do aprendiz contribui para o aumento da renda de sua família. No caso desta amostra também é possível dizer que cinco adolescentes são responsáveis por toda a renda de suas famílias no grupo de aprendizes, uma vez que recebem um salário mínimo mensalmente.

Considerações Finais

Considerando o conteúdo discutido até o momento, fica evidente a necessidade de investimento na aprendizagem profissional, uma vez que ela é a principal política pública de acesso ao primeiro emprego para adolescentes e jovens no Brasil. O número de contratações de aprendizes tem diminuído em razões absolutas desde 2014, enquanto o número de desempregados tem aumentado o que torna mais difícil a colocação profissional da juventude no mundo do trabalho (MTE, 2018b).

A investigação dos efeitos da aprendizagem profissional no desenvolvimento da profissionalização da juventude deve ser criteriosa e é imprescindível que sirva como base para a análise da eficácia e efetividade das iniciativas que envolvem o assunto. Considerando que o combate às formas de trabalho infantil e exploração de mão de obra infanto-juvenil esbarra nos mitos existentes sobre a profissionalização e acesso ao trabalho, a tomada de decisão sobre os rumos que a aprendizagem irá tomar deve se pautar em dados reais, desconstruindo os principais mitos referentes ao trabalho infantil.

Neste sentido, este estudo contribui para o rol de evidências que justificam a existência da aprendizagem. Os aprendizes avaliados na amostra têm as Competências Socioemocionais e a Adaptabilidade de Carreira mais desenvolvida do que os não aprendizes, fato que influenciará na carreira profissional e no projeto de vida daqueles que fazem parte desse programa.

Dentre as limitações, é preciso citar a necessidade de se investigar outros programas de aprendizagem de outras regiões e com outra estrutura de formação. A instituição formadora da qual os aprendizes faziam parte é modelo de atuação na região, oferece atendimento psicossocial e escuta especializada, tem poucos aprendizes por turma de formação e acompanha rigorosamente o desempenho dos aprendizes. A realidade dos programas em regiões afastadas ou

feitos em instituições que não oferecem atendimento integral dos adolescentes e jovens é diferente do encontrado nesta amostra, o que não significa necessariamente que resultados como os descritos anteriormente não seriam encontrados.

Outra limitação do estudo foi a não testagem no momento anterior à entrada no mundo do trabalho. Embora as características sociais levantadas pelo Questionário Socioeconômico não evidenciou diferença significativa entre os grupos, não é possível saber se aqueles que estavam no grupo de aprendizes já não tinham essas características em um momento anterior ao acesso ao trabalho. Para estudos futuros, sugere-se que estes fatores sejam considerados, além da análise de desempenho dos aprendizes dentro do programa.

Referências

- Amazarray, M. R., Thomé, L. D., Souza, A. P. L. de, Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329–338. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300006>
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83-93. Recuperado de <https://goo.gl/azW5Bu>
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Relações entre Adaptabilidade de carreira e personalidade: Um estudo com universitários ingressantes brasileiros. *Psicologia*, 29(1), 35–44. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874-20492015000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Brasil. (1943). Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943: Consolidação das Leis do Trabalho. Recuperado em 8 de outubro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm
- Brasil. (2000). Lei nº 10.097, de 19 de dezembro 2000: Lei da Aprendizagem Recuperado 9 de setembro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm
- Brasil. (2018). Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Recuperado em 10 de julho de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#art126

- Calsing, M. A. (2016) Trabalho infantil: você não vê mas existe. Em Melo, G. A. B & César, J. B. M. (pp26-36) *Trabalho infantil: mitos, realidades e perspectivas: estudos em homenagem ao professor Oris Oliveira*. São Paulo.
- Campos, R. R. F., & Noronha, A. P. P. (2016). A relação entre indecisão profissional e otimismo disposicional em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 219–232.
<https://doi.org/10.9788/TP2016.1-15>
- Capelatto, I. R. (2016) O trabalho infantil e suas consequências sociais, psíquicas e sociais. Em Melo, G. A. B & César, J. B. M. (pp26-36) *Trabalho infantil: mitos, realidades e perspectivas: estudos em homenagem ao professor Oris Oliveira*. São Paulo.
- Cavalieri, C.H. (2002). *O impacto do trabalho infantil sobre o desempenho escolar: Uma avaliação para o Brasil metropolitano*. Tese de Doutorado à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, p. 109
- Coutinho, M. C. & Gomes, J. S. (2006). Sentidos do Trabalho: Reflexões a partir de uma Oficina Vivencial Desenvolvida com Jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(1), 1-11.
- Dadico, L., & Souza, M. P. R. de. (2010). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da Educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 114–131.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100009>
- Dursun, M. T. & Argan, M. T. (2017). Does personality affect career adaptability? *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 4(10) Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.041001>
- Dutra, M. Z. L. (2015) Trabalho infantil: caminho que perpetua a pobreza. Em Nocchi, A. S. P., Fava, M. N. & Correa, L. B. (48-58) *Criança e trabalho: da exploração à educação*. São Paulo.

- Freitas, M. de F. Q. de, & Oliveira, L. M. P. de. (2012). Juventude e educação profissionalizante: dimensões psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 111–120. <https://doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200004>
- Frenzel, H. de S., & Bardagi, M. P. (2014). Adolescentes trabalhadores brasileiros: um breve estudo bibliométrico. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(1), 79–88. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-66572014000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Neves de Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.009>
- Gondim, S. M. G., Moraes, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014a). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394–406. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Gondim, S. M. G., Moraes, F. A., & Brantes, C. dos A. A. (2014b). Socio-emotional competences: A key factor on the development of work competences. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394–406.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. & Tyler, C. (2015), Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. *Early Intervention Foundation*. Recuperado de <https://www.eif.org.uk/files/pdf/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life.pdf>

- Graziano, W., & Tobin, R. (2009). Agreeableness. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46-61). NY, New York: The Guilford Press
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Censo Demográfico. Rio de Janeiro.
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Kokay, E. (2015) O trabalho infantil e a violência sexual contra crianças e adolescentes. Em Nocchi, A. S. P., Fava, M. N. & Correa, L. B. (48-58) *Criança e trabalho: da exploração à educação*. São Paulo.
- Macêdo, O. J. V., & Alberto, M. de F. P. (2012). O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(2), 223–232.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000200005>
- Macêdo, O. J. V., Alberto, M. de F. P., & Araujo, A. J. da S. (2012). Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1), 779–787. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500014>
- Mattos, E. D., & Chaves, A. M. (2006). As representações sociais do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. *Journal of Human Growth and Development*, 16(3), 66.
<https://doi.org/10.7322/jhgd.19803>
- Mattos, E. de, & Chaves, A. M. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 540–555.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300008>

- McCrae, R. (2009). The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy. In P. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 148-161). United Kingdom: University Press, Cambridge.
- McCrae, R., & Sutin, A. (2009). Openness to experience. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 257-273). NY, New York: The Guilford Press.
- Melo, G. A. B & César, J. B. M. (2016) *Trabalho infantil: mitos, realidades e perspectivas: estudos em homenagem ao professor Oris Oliveira*. São Paulo. LTr
- Ministério do Trabalho e Emprego [MTE] (2012). Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE nº 723 de 23 de abril de 2012. Recuperado em 08 de agosto de 2018, de <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>
- Ministério do Trabalho e Emprego [MTE] (2018a). *Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem*. Recuperado de http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/AnexoI_Catalogo_Nacional_de_programas_de_Aprendizagem.pdf
- Ministério do Trabalho e do Emprego [MTE] (2018b) *Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho e do Emprego [CAGED]*. Recuperado de <http://indicadores.trabalho.gov.br/indicadores/perfil-do-trabalhador-aprendiz/>
- Nye, Leong, Prasad, Gardner & Tien (2017). Examining the structure of the carrer adapt-abilities scale: the cooperation dimension and a five-factor model. *Journal of Carrer Assessment*. (1)14. doi: 10.1177/1069072717722767
- Oliveira, A. L. de, & Godoy, M. M. da C. (2015). O processo de resiliência do jovem aprendiz e as estratégias de conciliação estudo-trabalho. *Boletim de Psicologia*, 65(143), 171–191.

Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000200006&lng=pt&nrm=iso

Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Martins, I. S., & Sá, C. P. (2003). Adolescência e trabalho: enfrentando o presente e esperando o futuro. *Temas em Psicologia*, 11(1), 02–15.

Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2003000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Oliveira, O. (2016) Apontamentos sobre a lei do aprendiz. Em Melo, G. A. B & César, J. B. M. (85-89) *Trabalho infantil: mitos, realidades e perspectivas: estudos em homenagem ao professor Oris Oliveira*. São Paulo.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE] (2018) *Well-being, connectedness and success. Social and Emotional Skills*

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015) Síntese dos indicadores. Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

Pessoa, M. C. B., & Alberto, M. de F. P. (2015). Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1), 02. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2015v6n1p02>

Pessoa, M. C. B., Alberto, M. de F. P., Máximo, T. A. C. de O., & Souza, P. C. Z. de. (2014). Formação profissional de jovens: a que se destina? *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(1), 22–30. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000100004>

Pochmann, M. (2005). Educação, Trabalho e Juventude: o dilema brasileiro e a experiência da prefeitura de São Paulo. Em E. Abdala, C. Jacinto, A. Solla. (Org.). *La Inclusión Laboralde los Jóvenes: entre la desesperanza y la contrucción coletiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

- Primi, R.; Zanon, C. ; Santos, D. ; Fruyt, F. ; John, O. P. . Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32, p. 5-16, 2016.
- Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking Stock of Self-Control: A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76–99. <https://doi.org/10.1177/1088868311418749>
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Ian Glendon, A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>
- Sackett, P. R., & Walmsley, P. T. (2014). Which Personality Attributes Are Most Important in the Workplace? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 538–551. <https://doi.org/10.1177/1745691614543972>
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (1999). The Transition From School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326–336. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x>

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2ª. edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Silva Junior, P. R. da, & Mayorga, C. (2016). Experiências de jovens pobres participantes de programas de aprendizagem profissional. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 298–308. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016aop001>
- Silva, C., & Gamboa, V. (2014). O Impacto do Estágio na Adaptabilidade de Carreira em Estudantes do Ensino Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10.
- Silva, C., Coelho, P., & Teixeira, M. (2013). Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 1, 35-46.
- Silva, R. D. M., & Trindade, Z. A. (2013). Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14.
- Sousa, H. de, Frozzi, D., & Bardagi, M. P. (2013). Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 918–933. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400011>

- Ternouth, A., Collier, D. and Maughan, B. (2009), ‘Childhood emotional problems and self-perceptions predict weight gain in a longitudinal regression model’, *BMC Medicine*, 7.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Proposal for Sustainable Development Goals ∴ Sustainable Development Knowledge Platform*. Recuperado 8 de outubro de 2018, de <https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>
- Villar, M. C. O., & Mourão, L. (2018). Avaliação do programa jovem aprendiz a partir de um estudo quase-experimental. *Temas em Psicologia*, 26(4), 1999-2014. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.4-11Pt>
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental–contextual perspectives on career across the lifespan. Em Athanasou, J. A. & Esbroeck R. V. , *International handbook of career guidance (pp. 209–225)*. Springer Science and Business Media.
- Widiger, T (2009). Neuroticism. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior (pp. 129-148)*. New York: The Guilford Press.

CAAS (ANEXO 1)

CAAS+C

Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. Por favor, **avaliar o quanto você desenvolveu cada uma das seguintes habilidades** usando a escala abaixo. Por favor, marque a resposta de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades abaixo:

Desenvolvi pouco ou nada	Desenvolvi mais ou menos	Desenvolvi bem	Desenvolvi muito bem	Desenvolvi extremamente bem
1	2	3	4	5

1. Pensar sobre como será o meu futuro	1	2	3	4	5
2. Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje	1	2	3	4	5
3. Preparar-me para o futuro	1	2	3	4	5
4. Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer	1	2	3	4	5
5. Planejar como atingir meus objetivos	1	2	3	4	5
6. Pensar com cuidado sobre minha carreira	1	2	3	4	5
7. Manter-me entusiasmado(a) e otimista	1	2	3	4	5
8. Tomar decisões por conta própria	1	2	3	4	5
9. Assumir responsabilidade pelos meus atos	1	2	3	4	5
10. Manter-me fiel às minhas convicções	1	2	3	4	5
11. Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida	1	2	3	4	5
12. Fazer o que eu considero certo para mim	1	2	3	4	5
13. Explorar o ambiente ao meu redor	1	2	3	4	5
14. Procurar por oportunidades de crescimento pessoal	1	2	3	4	5
15. Explorar as opções antes de fazer uma escolha	1	2	3	4	5
16. Observar diferentes maneiras de fazer as coisas	1	2	3	4	5
17. Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho	1	2	3	4	5
18. Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades	1	2	3	4	5
19. Realizar as tarefas de forma eficiente	1	2	3	4	5
20. Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas	1	2	3	4	5
21. Aprender novas habilidades	1	2	3	4	5
22. Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades	1	2	3	4	5
23. Superar obstáculos	1	2	3	4	5
24. Solucionar problemas	1	2	3	4	5
25. Ser menos egoísta	1	2	3	4	5
26. Agir amigavelmente	1	2	3	4	5
27. Estabelecer relações com todos os tipos de pessoas	1	2	3	4	5
28. Cooperar com os outros em projetos grupais	1	2	3	4	5
29. Fazer minha parte em uma equipe	1	2	3	4	5
30. Comprometer-me com outras pessoas	1	2	3	4	5
31. Aprender a ser um bom ouvinte	1	2	3	4	5
32. Contribuir para a minha comunidade	1	2	3	4	5
33. Abrir mão de uma opinião e aceitar o que o grupo decidir	1	2	3	4	5
34. Compartilhar com os outros	1	2	3	4	5
35. Esconder meus verdadeiros sentimentos pelo bem grupal	1	2	3	4	5

SENNA (ANEXO 2)

SENNA V2:

Abaixo mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Por favor, escolha um dos números, na escala abaixo, que melhor indique sua opinião em relação a você mesmo, e circule o número ao lado de cada afirmação. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas.

1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Totalmente
Não tem nada a ver comigo	Tem um pouco a ver comigo	As vezes tem e as vezes não tem a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo

Item	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
1	Eu me preocupo com o que acontece com os outros.					0	0	0	0	0
2	Não ligo para os sentimentos dos outros.					0	0	0	0	0
3	Evito chamar atenção					0	0	0	0	0
4	Gosto de aparecer.					0	0	0	0	0
5	Peço as coisas com educação e agradeço.					0	0	0	0	0
6	Faço ameaças para conseguir o que quero.					0	0	0	0	0
7	Confio nos outros.					0	0	0	0	0
8	Sinto que é melhor não confiar em ninguém.					0	0	0	0	0
9	Faço minhas tarefas da melhor maneira que consigo.					0	0	0	0	0
10	Coloco pouco esforço e tempo nas minhas tarefas.					0	0	0	0	0
11	Consigo prestar atenção naquilo que estou fazendo.					0	0	0	0	0
12	Desvio minha atenção com muita facilidade.					0	0	0	0	0
13	Sempre mantenho minhas coisas organizadas.					0	0	0	0	0
14	Minhas coisas são bagunçadas.					0	0	0	0	0
15	Termino minhas tarefas no prazo planejado.					0	0	0	0	0
16	Deixo tarefas sem terminar.					0	0	0	0	0
17	Se eu me comprometi, eu cumpro.					0	0	0	0	0
18	Tenho dificuldade em cumprir com o que prometi.					0	0	0	0	0
19	Sou muito alegre e animado(a).					0	0	0	0	0
20	Não sou uma pessoa muito empolgada.					0	0	0	0	0

Item	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
21	Eu certamente dou minhas opiniões nas discussões em grupo.					0	0	0	0	0
22	Tenho vergonha de fazer perguntas durante a aula.					0	0	0	0	0
23	Gosto de conversar.					0	0	0	0	0
24	Falo pouco com os outros colegas da escola.					0	0	0	0	0
25	Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.					0	0	0	0	0
26	Fico muito bravo e costumo perder a paciência.					0	0	0	0	0
27	Após um susto, eu me acalmo facilmente.					0	0	0	0	0
28	Eu entro em pânico com facilidade.					0	0	0	0	0
29	Sou feliz e tenho pouco pensamentos negativos.					0	0	0	0	0
30	Não consigo parar de pensar sobre coisas negativas.					0	0	0	0	0
31	Gosto de ver apresentações de arte.					0	0	0	0	0
32	Não vejo graça em museus e exposições de arte.					0	0	0	0	0
33	Tenho muita imaginação.					0	0	0	0	0
34	Não tenho muita imaginação.					0	0	0	0	0
35	Gosto de aprender como as coisas funcionam.					0	0	0	0	0
36	Não tenho interesse em descobrir como as coisas funcionam.					0	0	0	0	0

A seguir, responda cada item abaixo escolhendo o número que melhor indica a sua opinião sobre você mesmo. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas.

1	2	3	4	5
Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Totalmente
Não tem nada a ver comigo	Tem um pouco a ver comigo	Às vezes tem e às vezes não tem a ver comigo	Tem muito a ver comigo	Tem tudo a ver comigo

O quanto você consegue...

Item	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
1	... perceber quando alguém que você conhece está chateado.					0	0	0	0	0
2	... evitar chamar a atenção.					0	0	0	0	0

Item	1 – Nada	2 – Pouco	3 – Moderadamente	4 – Muito	5 - Totalmente	1	2	3	4	5
3	... ouvir respeitosamente a opinião dos outros?					0	0	0	0	0
4	... confiar nas pessoas.					0	0	0	0	0
5	... colocar o esforço e tempo necessário nas suas tarefas para obter bons resultados.					0	0	0	0	0
6	... concentrar-se nas tarefas que está fazendo					0	0	0	0	0
7	... manter seu material organizado					0	0	0	0	0
8	... terminar todo seu dever de casa.					0	0	0	0	0
9	... cumprir sua palavra, o que prometeu.					0	0	0	0	0
10	... animar-se quando está triste					0	0	0	0	0
11	... fazer perguntas ao professor durante as aulas.					0	0	0	0	0
12	... dar o primeiro passo para mostrar que está interessado em alguém.					0	0	0	0	0
13	... controlar sua raiva quando as pessoas deixam você bravo(a).					0	0	0	0	0
14	... manter a calma quando alguma coisa dá errado ao invés de ficar nervoso					0	0	0	0	0
15	... ficar bem consigo mesmo.					0	0	0	0	0
16	... apreciar arquitetura.					0	0	0	0	0
17	... criar coisas novas.					0	0	0	0	0
18	... descobrir como algo funciona.					0	0	0	0	0

Questionário Sociodemográfico (ANEXO 3)

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Preencha os dados abaixo com as seguintes informações

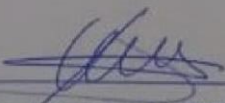
Idade: _____		☐ 1º Médio	
Sexo	☐ Masculino	Ano Escolar	☐ 2º Médio
	☐ Feminino		☐ 3º Médio
	☐ Outro: _____		☐ Ensino Médio Completo
Tipo de Residência			Período
☐ Própria		☐ Manhã	
☐ Alugada		☐ Tarde	
☐ Cedida (de favor)		☐ Noite	
Renda Familiar		Você trabalha atualmente?	
☐ Até R\$ 950		☐ Sim	
☐ Entre R\$950 e R\$ 2.850		☐ Não	
☐ Entre R\$ 2.850 e R\$ 5.700		☐ Aprendiz	
☐ Mais de R\$ 5.700		☐ Estagiário	
Escolaridade de quem cuida de mim		☐ Com Carteira Assinada	
☐ Não frequentou escola		☐ Sem Carteira Assinada	
☐ Fundamental Incompleto		Se sim, com que tipo de contrato	
☐ Fundamental Completo		☐ Há quanto tempo? _____	
☐ Médio Incompleto		Onde? _____	
☐ Médio Completo		☐ Já trabalhou no passado?	
☐ Superior Completo		☐ Sim	
☐ Superior Incompleto		☐ Não	
		☐ Aprendiz	
		☐ Estagiário	
		☐ Com Carteira Assinada	
		☐ Sem Carteira Assinada	
		Com que tipo de contrato	
		☐ Há quanto tempo? _____	
		Onde? _____	

CARTAS DE AUTORIZAÇÃO (ANEXO 4)

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Luis Henrique Marchi, Coordenador Administrativo da APAMI – Convívio Social e Aprendizagem, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada Competências Socioemocionais e Adaptabilidade de Carreira: comparação entre aprendizes e não aprendizes, sob responsabilidade do mestrando Araê Cainã Zani de Souza, orientado pelo Professor Doutor. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Itatiba, 18/10/2018


APAMI - CONVÍVIO SOCIAL E APRENDIZAGEM

Luis Henrique Marchi
Coordenador Administrativo

Luis Henrique Marchi
Coordenador Administrativo

APAMI - Convívio Social
e Aprendizagem
44.738.755/0001-63
Av. Cavalheiro José Ferrari, 410
Itatiba SP



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DE JUNDIAÍ
E.E. "MANUEL EUCLIDES DE BRITO"

Rua Antonio Ferraz Costa, 506 - Alto da Santa Cruz - Itatiba/SP - CEP 13251-460 - fone: 4538-0011 - e-mail: e019677a@educacao.sp.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, Cilene Burti Guelfi, Diretora da EE Manuel Euclides de Brito tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada Competências Socioemocionais e Adaptabilidade de carreira: comparação entre aprendizes, sob responsabilidade do mestrando Araê Cainã Zani de Souza, orientado pelo Professor Doutor Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

Itatiba, 18/10/2018


Cilene Burti Guelfi
Diretora de escola

Cilene Burti Guelfi
RG: 17.747.558
Diretora de Escola

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ANEXO 5)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, aceito participar da pesquisa Competências Socioemocionais e Adaptabilidade de Carreira: comparação entre aprendizes e não aprendizes, que tem o objetivo de verificar a correlação entre as Competências Socioemocionais, a Adaptabilidade de Carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de adolescentes e jovens que não são aprendizes. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Entendi que algumas das perguntas que responderei podem causar desconforto ou constrangimento. Compreendo que minha participação irá auxiliar no desenvolvimento das pesquisas relacionadas ao tema. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ANEXO 6)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(1ª via) – acima de 18 anos

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO APRENDIZES

Eu, _____
RG _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Araê Cainã Zani de Souza, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar a correlação entre as Competências Socioemocionais, a Adaptabilidade de Carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público;
- 2- Durante o estudo serão aplicadas um questionário social e duas escalas, Escala de Adaptabilidade de Carreira e *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada; Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981, que fica localizado à Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP. CEP: 12916-900; 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Araê Cainã Zani de Souza, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 99969065;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, de _____, 20__
Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(2ª via) – acima de 18 anos

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO APRENDIZES

Eu, _____
RG _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Araê Cainã Zani de Souza, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar a correlação entre as Competências Socioemocionais, a Adaptabilidade de Carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público;
- 2- Durante o estudo serão aplicadas um questionário social e duas escalas, Escala de Adaptabilidade de Carreira e *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada; Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981, que fica localizado à Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP. CEP: 12916-900; 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Araê Cainã Zani de Souza, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 99969065;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, de _____, 20__
Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE IDADE (ANEXO 7)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(1ª via) – abaixo de 18 anos

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO APRENDIZES

Eu, _____, Responsável por _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Araê Cainã Zani de Souza, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar a correlação entre as Competências Socioemocionais, a Adaptabilidade de Carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público;
- 2- Durante o estudo serão aplicadas um questionário social e duas escalas, Escala de Adaptabilidade de Carreira e *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981, que fica localizado à Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP. CEP: 12916-900;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Araê Cainã Zani de Souza, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 99969065;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, de _____ 20__

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(2ª via) – abaixo de 18 anos

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE APRENDIZES E NÃO APRENDIZES

Eu, _____, Responsável por _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Araê Cainã Zani de Souza, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação do Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é verificar a correlação entre as Competências Socioemocionais, a Adaptabilidade de Carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público;
- 2- Durante o estudo serão aplicadas um questionário social e duas escalas, Escala de Adaptabilidade de Carreira e *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*, a aplicação das escalas será realizada em sala de aula de forma coletiva, com duração de aproximadamente 40 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, mas poderão causar desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 – 2454-8981, que fica localizado à Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP. CEP: 12916-900; 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Araê Cainã Zani de Souza, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 99969065;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, de _____ 20__

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____