

Instituto
Ayrton
Senna



eduLab21

REALIZANDO ESCOLHAS:

**Apoiando os jovens em momentos de
decisão sobre seus projetos de vida**



PRESIDENTE

Viviane Senna

VICE PRESIDENTE

Ewerton Fullini

GERENTE EXECUTIVA DO eduLab21®

Gisele Alves

ORGANIZAÇÃO

Ana Carla Crispim
Gustavo Henrique Martins
Gisele Alves

CONSELHO CIENTÍFICO DO eduLab21®

Daniel Domingues dos Santos
Filip De Fruyt
Ricardo Primi
Oliver P. John

AUTORES

Ana Carla Crispim
Ana Carolina Netto
Ana Paula Salvador
Gisele Alves
Gustavo Henrique Martins
Juliana Azevedo
Maria Lúcia Voto
Rodolfo Ambiel

REVISÃO

Ana Carla Crispim
Aline Cabral
Gustavo Henrique Martins
Gisele Alves
Rodolfo Ambiel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Realizando escolhas [livro eletrônico] : apoiando os jovens em momentos de decisão sobre seus projetos de vida / organização Ana Carla Crispim, Gustavo Henrique Martins, Gisele Alves. -- São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna, 2023.

PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-85391-14-6

1. Carreira profissional 2. Educação 3. Motivação na educação 4. Projeto de vida
I. Crispim, Ana Carla. II. Martins, Gustavo Henrique. III. Alves, Gisele.

23-169320

CDD-370.154

Índices para catálogo sistemático:

1. Motivação na educação : Psicologia educacional
370.154

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Gisele Alves, Ana Carla Crispim, Ana Carolina Netto, Gustavo Henrique Martins, Maria Lúcia Voto

CAPÍTULO 01

A relevância sobre o projeto de vida nas escolas

Maria Lúcia Voto, Ana Carolina Netto

CAPÍTULO 02

A tomada de decisão de carreira no Ensino Médio

Ana Carla Crispim, Gustavo Henrique Martins, Ana Paula Salvador, Rodolfo Ambiel

CAPÍTULO 03

Os interesses profissionais e como eles se relacionam com as escolhas profissionais dos estudantes

Gustavo Henrique Martins, Ana Carla Crispim, Rodolfo Ambiel

CAPÍTULO 04

A motivação do estudante: como mobilizar os estudantes para engajá-los em suas escolhas de futuro

Juliana Azevedo



Clique para
navegar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 05

O papel das escolas no projeto de vida dos estudantes

Ana Carolina Netto, Juliana Azevedo

CAPÍTULO 06

O papel da família no projeto de vida dos estudantes

Rodolfo Ambiel e Ana Carla Crispim

CAPÍTULO 07

Um estudo de caso sobre uma aplicação do Realizando Escolhas

*Gustavo Henrique Martins, Ana Carla Crispim, Maria Lúcia Voto,
Ana Carolina Netto, Rodolfo Ambiel e Gisele Alves*

CAPÍTULO 08

Próximos passos

Ana Carla Crispim e Gisele Alves

QUER SABER MAIS?



Clique para
navegar

Apresentação

*Gisele Alves, Ana Carla Crispim, Ana Carolina Netto,
Gustavo Henrique Martins, Maria Lúcia Voto*

Os desafios da adolescência, incluindo o Ensino Médio e o mundo do trabalho, trazem questionamentos para os jovens sobre seus interesses e sobre quem querem ser, com quem querem se relacionar e a quais atividades profissionais querem se dedicar, entre outros. Enquanto o currículo do Ensino Médio convida os jovens a pensar sobre seus interesses, o mercado de trabalho se mostra volátil, instável e em constante transformação, exigindo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia, inovação, resolução de problemas e colaboração^{1,2}. Esses desafios se refletem em dados sobre o futuro. Por exemplo, um relatório do Fórum Econômico Mundial identificou que 65% das crianças, naquele momento, atuariam no futuro em profissões que ainda não existiam³. Esse contexto torna ainda mais relevante o debate sobre quais ferramentas e conhecimentos são importantes para o desenvolvimento integral dos jovens a fim de que estes possam lidar com os desafios apresentados durante a adolescência e a vida adulta.

No Brasil, regulações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, consolidaram a preparação para o mundo do trabalho como um dos objetivos do Ensino Médio, o que foi aprofundado com a promulgação do chamado Novo Ensino Médio, em 2018. Este marco legal atualizado abriu oportunidades para a construção de jornadas formativas mais flexíveis e conectadas com diferentes objetivos de desenvolvimento dos estudantes. Também abriu a oportunidade para trabalhar temáticas da educação para carreira, que oferece jornadas fundamentadas em conceitos teóricos como autoeficácia para tomada de decisão de carreira e desenvolvimento de interesses profissionais. Acredita-se que, desde a Educação Básica, é importante oferecer aos estudantes e jovens oportunidades que os apoiem no desenvolvimento de competências que lhes auxiliem a exercitar o autoconhecimento (“Quais são meus interesses?”) e seu planejamento sobre o futuro (“Qual trajetória eu gostaria de seguir?”, “Quais são os desafios que visualizo neste momento e como posso superá-los?”, “É possível colocar esse plano em prática neste momento?”)⁴. Dessa forma, os jovens podem compreender os desafios do mundo do trabalho, elaborar formas de lidar com as diversas situações e se sentir preparados para tomar decisões com base nas informações que têm à disposição⁵.

Nesse sentido, as perspectivas apresentadas neste material partem da revisão de literatura, de estudos empíricos do laboratório de Ciências para a Educação do Instituto Ayrton Senna (eduLab21) e de debates sobre Ensino Médio e mundo do trabalho com educadores e especialistas em Educação do Instituto Ayrton Senna e de outras organizações. Essas discussões foram fundamentais não só para a criação deste material, mas também para o desenvolvimento da proposta educacional do Realizando Escolhas, que visa apoiar os jovens na reflexão sobre seu futuro profissional.

O que discutiremos ao longo deste material abordará a relevância de os jovens entenderem o processo de fazer escolhas e de, a partir daí, desenvolverem seus projetos de vida. Para provocar em você, leitor e leitora, as reflexões pretendidas, é fundamental que apresentemos alguns fundamentos teóricos que sustentam as temáticas de autoeficácia e interesses profissionais e as habilidades necessárias para seu desenvolvimento junto aos jovens. Por isso, nos capítulos iniciais serão tratadas temáticas acerca dos fundamentos teóricos do processo de tomada de decisão, como conceitos da Teoria Social Cognitiva de Carreira (**Capítulo 2**) e do desenvolvimento de interesses profissionais (**Capítulo 3**). Em seguida, será explorado o papel do jovem na construção de seu projeto de vida (**Capítulo 4**) e os papéis que a escola (**Capítulo 5**) e a família (**Capítulo 6**) desempenham nesse momento de vida dos estudantes. A fim de amarrar os conceitos e papéis apresentados anteriormente, **descreveremos um caso fictício de aplicação do Realizando Escolhas (Capítulo 7)**, fornecendo subsídios para as interpretações da devolutiva. Por fim, serão apresentados brevemente os próximos passos da agenda de pesquisa relacionada mais diretamente a esta temática.

Com isso, esperamos contribuir para o debate acerca da importância do trabalho intencional para propiciar ao jovem o desenvolvimento pleno de suas capacidades e o gerenciamento de sua carreira, promovendo seu autocohecimento e sua autonomia durante a construção de seu projeto de vida. Esperamos que esse material seja usado por um público amplo e que contribua com informações acerca de como os jovens podem ser apoiados em momentos de tomada de decisão de carreira, respeitando as singularidades e as diversidades. Assim, convidamos os leitores e as leitoras a refletir ao longo deste e-book sobre sua realidade, sobre as oportunidades que

vivenciaram e têm vivenciado e sobre as possibilidades educativas que esses temas ofertam aos jovens, em especial àqueles que se encontram no final da Educação Básica e que estão passando por momentos que exigem escolhas. No final do e-book, listamos as referências que embasaram os capítulos para os leitores que queiram se aprofundar em cada temática (seção "***Quer saber mais?***").

Boa leitura!

O que é o Realizando Escolhas?

Realizando Escolhas é a proposta educacional desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com especialistas, para auxiliar os jovens a refletir sobre seus interesses profissionais e a fazer escolhas alinhadas com seu projeto de vida, criando oportunidades para que eles atinjam seu pleno potencial. Para isso, a proposta contempla conteúdos formativos para que educadores apoiem os estudantes na escolha de ofertas escolares, de modo que essas escolhas estejam em sintonia com os objetivos e metas de curto, médio e longo prazo dos jovens. Se quiser saber mais sobre o Realizando Escolhas, [clique aqui](#).

Conceitos importantes sobre o mundo do trabalho

Quando se fala sobre carreira e mundo do trabalho, existem alguns conceitos importantes – a começar pelos próprios conceitos de profissão ou de mercado de trabalho. Por isso, sugerimos a leitura do glossário a seguir como ponto de partida para a sua leitura.

Glossário

Emprego: diz respeito a um certo tipo de relação de trabalho, na qual uma pessoa (empregado ou empregada) troca seus serviços por um salário pago por um empregador (ou seja, alguém que detém capital e meios de produção), sendo que essa relação é mediada por um contrato e ambos são protegidos por leis trabalhistas. Nesse sentido, há outros tipos de relação de trabalho, tais como a exercida por funcionários públicos, que prestam serviços à população de forma geral por meio de um contrato com um ente público (federal, estadual ou municipal), ou a exercida por profissionais autônomos, que prestam serviços para vários clientes, por meio de contratos particulares.

Ocupação: tem a ver com a função específica que uma pessoa está exercendo num determinado momento de sua carreira, que pode ou não estar relacionada à sua profissão de origem. No Brasil, existe uma lista das ocupações reconhecidas no Código Brasileiro de Ocupações (<http://www.mtecbo.gov.br>).

Profissão: tem a ver com a formação ou especialização, formal ou informal, de uma pessoa em relação a uma atividade de trabalho. Uma característica importante das profissões é que elas devem ser reconhecidas formalmente para “existirem”, ou seja, são regulamentadas por leis específicas. Uma lista com todas as profissões regulamentadas no Brasil pode ser acessada por meio deste link: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/regulamentacao.jsf>.

Carreira: é desenvolvida e construída por meio das relações estabelecidas no mundo do trabalho. Ao seguir uma carreira, a pessoa vai exercer determinados papéis e executar determinadas atividades a depender de sua ocupação, seu emprego e sua profissão de escolha.

Mundo do trabalho: é “[...] um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades” (Figaro, 2008, p. 92)¹. Portanto, esse termo representa tudo o que tem a ver com a atividade humana de trabalhar, desde o ambiente em que a atividade acontece até as regras para que tal atividade ocorra de forma socialmente harmoniosa.

Mercado de trabalho: se refere ao sistema composto pelas formas de trabalho existentes em que pessoas buscam emprego remunerado e empresas oferecem um vínculo empregatício (Info Escola, n.a.)².

01

A relevância sobre o projeto de vida nas escolas

Maria Lúcia Voto, Ana Carolina Netto

O final da Educação Básica é um momento de escolhas importantes na vida de um estudante. Esta fase pode gerar um sentimento de urgência ou de ansiedade, já que traz consigo perguntas sobre o futuro as quais, para serem respondidas, requerem organização, planejamento e autoconhecimento. Responder essas perguntas pode se mostrar uma tarefa extremamente difícil e solitária, principalmente para aqueles que têm menos recursos disponíveis.

Essas questões aparecem tanto para jovens estudantes do Ensino Básico quanto para jovens que estão fora da escola. Em pesquisa do Porvir¹, 36% dos jovens indicaram que, se as escolas trabalhassem com a preparação para o mundo do trabalho, eles aprenderiam mais e seriam mais felizes, porém, segundo dados do PISA², apenas 5% dos jovens de baixa renda esperam encontrar esse tipo de apoio na escola. Esse problema vai além, associando-se com dados de evasão escolar. Os motivos para a evasão são variados, no entanto, de acordo com Neri³, foi visto que os principais motivos para a evasão escolar de jovens no Brasil se relacionam com falta de interesse, falta de motivação para frequentar a escola e inserção no mercado de trabalho por falta de renda. Isso é reforçado por dados encontrados atualmente segundo os quais 24,7% dos jovens indicaram evadir da escola por não terem interesse em estudar e 40,2% indicaram que evadiram para se inserir no mercado de trabalho⁴.

Isso levanta a reflexão sobre se o que se tem oferecido pela escola, como espaço mediador do aprendizado e promotor de socialização e acolhimento de diversidades, vai ao encontro do que o jovem espera e gostaria de acessar, assim como se ela está cumprindo seu papel de ajudá-lo a se conhecer ou a desenvolver habilidades que lhe permitam fazer escolhas alinhadas aos seus desejos, metas e necessidades. Isso porque, como previsto pela LDB, a escola também é uma instituição que prepara os jovens para o futuro e que apoia e orienta a construção das diferentes dimensões do indivíduo. Como espaço formativo que é, ela precisa oferecer aos estudantes um conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que propiciem o seu pleno desenvolvimento⁵. Segundo Klein e Arantes⁶, a escola deve ser vista como “[...] espaço formativo dos jovens, capaz de ampliar suas experiências de vida e de inseri-los no mercado de trabalho” (p. 141), porém muitas vezes

negligencia-se que é no tempo presente que os estudantes vivem e significam suas vivências e experiências. E é exatamente essa negligência que refletem os números de evasão estudantil no Ensino Médio. Essas crianças e jovens precisam enxergar a escola como um lugar de sentido e de propósito, alinhada com seus projetos de vida, um lugar onde são ouvidos, entendidos, apoiados e onde participam ativamente do processo de construção de seus conhecimentos.

Garantir essas condições já era um desafio antes da pandemia de COVID 19, quando o Brasil vivenciava dificuldades com a evasão, especialmente na etapa do Ensino Médio; em 2019, por exemplo, a taxa de evasão escolar nessa etapa era de 4,8% , o que representava 350 mil jovens fora da escola⁷. Nos dias de hoje, após a pandemia, esses números são ainda mais expressivos, sendo que os dados mais recentes indicam uma taxa de evasão de 5,7% de jovens, representando aproximadamente 450 mil estudantes fora da última etapa da Educação Básica⁸. Isso se explica, entre outros, por diversos desafios que a pandemia agravou, como a falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos para acompanhar atividades ou aulas em um período de distanciamento físico e a desmotivação para continuar estudando, seja pela dificuldade de acompanhar o conteúdo, seja pela necessidade de inserção no mercado de trabalho⁹. Neste cenário atual, exige-se de educadores e gestores uma nova visão, novas metodologias, adaptações e formações que correspondam às demandas e potencialidades do novo estudante, baseadas em uma visão integral do desenvolvimento deste.

O papel da educação integral para o mundo do trabalho

A concepção de educação integral orienta a conexão entre a preparação para o mundo do trabalho e o contexto educacional na medida em que compreende o estudante como um ser pleno e integrado. Com base nesta concepção, o estudante possui direito ao desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, de forma integrada às diferentes esferas de interação, como a familiar, a escolar, a comunitária e a profissional; é um conceito, portanto, que vai além da visão de tempo integral, a qual se relaciona com o tempo regulamentar da escola. Desse modo, atuar em uma proposta de educação integral requer reconhecer e acolher as singularidades

e diversidades, proporcionando espaços de aprendizagem inclusivos e de respeito às diferenças¹⁰. Nesse sentido, a perspectiva da educação integral rompe com visões reducionistas da escola e do estudante.

Outro elemento essencial na concepção atual de educação integral é a ênfase na relação entre o conhecimento e a experiência, em oposição a um conhecimento fragmentado em disciplinas com fim em si mesmas. Essa visão não é sinônimo de desorganização ou falta de estrutura; pelo contrário, requer o planejamento do currículo e de práticas de ensino e aprendizagem que reconheçam e promovam a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade dos componentes e que se utilizem dessas noções para favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por fim, quase como resultado das duas últimas concepções (indissociabilidade entre cognição e afeto e aproximação entre conhecimento e experiência), a educação integral propõe como finalidade última da educação a concretização das aspirações e dos projetos de vida de cada estudante no contexto educacional. Ao longo do processo, considera-se o contexto, os sonhos, as singularidades, os desafios e as potencialidades deste em áreas diversas da vida. Aqui, o projeto de vida traduz-se como oportunidade educativa para impulsionar o protagonismo e a motivação do estudante em relação a atitudes, conhecimentos e competências relevantes para seu desenvolvimento como cidadão e profissional e, por consequência, para o desenvolvimento de sua carreira, o que se alinha às premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacadamente, a competência geral 6 da BNCC⁵ trata sobre aspectos do mundo do trabalho ao falar em “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (p. 9). Percebe-se que o desenvolvimento integral e a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho são pautas que se complementam e que podem ser trabalhadas em conjunto, ampliando-se mutuamente. Essa visão tem se fortalecido em debates e discussões nacionais e internacionais e considerada em importantes documentos que regem a educação brasileira, como a própria BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a qual, ainda que enfrente desafios de implementação cuja transposição depende de uma discussão ampla com a comunidade, coloca o estudante como protagonista na elaboração de seu projeto de vida – por meio, por exemplo, da escolha do currículo que vai vivenciar ao longo do Ensino Médio – e visa proporcionar experimentação, vivências e oportunidades para seu desenvolvimento integral.

Mas como aproximar o jovem da escola? A resposta para essa pergunta é complexa, porém pode vir, ao menos em parte, dos próprios jovens, isto é, eles próprios podem ajudar a construir essa maior aproximação entre escola e juventudes. É o que mostram estudos que se propuseram a escutar os anseios dos jovens do Brasil e do mundo.

Como falamos anteriormente, segundo dados da pesquisa *Nossa Escola em Reconstrução*, da Porvir, mais de um terço dos estudantes indicaram que, se a preparação para o mundo do trabalho fosse um foco na escola, eles aprenderiam mais e seriam mais felizes¹. Isso é reforçado por dados da OCDE⁴ segundo os quais estudantes que participam de atividades voltadas ao desenvolvimento de carreira também se sentem mais motivados para ter um bom desempenho escolar. Ambas as pesquisas reforçam que falar sobre o mundo do trabalho pode ser importante para manter os jovens engajados na escola e ajudá-los a construir seus projetos de vida. Portanto, é preciso pensar a articulação entre as experiências escolares e os projetos de vida dos estudantes e também os significados presentes dessas experiências⁶, além, claro, de apresentar, significar e trabalhar intencionalmente esse plano de vida presente e futuro, que envolve dimensões diversas, como a pessoal, a acadêmica, a profissional e a social.

O contexto do mundo do trabalho

É indiscutível que a realidade do jovem hoje é muito diferente da realidade de um jovem de vinte anos atrás (ou mesmo de dez ou cinco anos atrás). A constante mudança do mundo que o cerca pode ser um fenômeno a um só tempo rico e assustador. Em 1990, no pós-Guerra Fria, o exército norte-americano adotou a sigla Vuca (do inglês *Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity*, ou Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade) para descrever a realidade mundial da época; nos anos 2000, acrescentou-se ao acrônimo o MU (*Meaningful, Universal*, ou Senso de Propósito e Universal), formando Muvuca. Após a pandemia, passou-se a compreender o mundo também pela sigla Bani (do inglês *Brittle, Anxious, Nonlinear and Incomprehensible*, ou Frágil, Ansioso, Não-linear e Incompreensível). Cada uma dessas siglas expressam desafios para jovens e adultos que estavam ou estão no mundo do trabalho, requerendo de alguns deles que revisem e

reciclem suas habilidades de acordo com as novas demandas, ou que desenvolvam novas competências para aperfeiçoar seu desempenho em suas ocupações atuais ou para transitar para outras ocupações. Tais desafios dialogam também com a mudança do sentido do trabalho; antes, o trabalho trazia o sentido de “vir a ser alguém” com uma carreira estável, em que se dedicava à educação formal até os 25 anos, a uma carreira única até os 75 anos e, após isso, vinha a aposentadoria. Esse sentido tem mudado. Segundo Lynda Gratton, em entrevista à revista *Think: Act Magazine*¹¹, a tendência até 2030 é que o ciclo do trabalho reflita padrões menos lineares de carreira, que não o interesse por uma única carreira ao longo da vida e, ao fim dessa carreira, a aposentadoria, como era visto antes. Essa visão menos linear ainda pode se caracterizar pela dedicação à educação formal até os 25 anos ou pela exploração de uma primeira carreira até por volta dos 30 anos, porém a pessoa continuaria buscando novas formações para outras carreiras; isso se refletiria na busca por duas ou mais carreiras ao longo da vida, até a aposentadoria, que aconteceria a partir dos 75 anos.

Isso mostra que o mundo do trabalho é constantemente afetado pelas mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e culturais mais amplas, as quais, portanto, desafiam a forma como trabalhamos e as profissões como as conhecemos, exigindo o desenvolvimento de competências conectadas às tecnologias, à inovação e ao bem-estar pessoal e social¹². Ou seja, ainda que preparar os estudantes para o mundo seja um objetivo educacional tradicional, ele precisa ser frequentemente revisitado e reanalisado, para que continue significativo a cada geração.

O que é mundo do trabalho?

Mundo do trabalho é o termo utilizado para representar tudo o que se relaciona com a atividade humana de trabalhar. Neste mundo do trabalho, regido por regras para que tal atividade ocorra de forma harmoniosa na sociedade, podemos atuar em dois papéis: no de estudante que está aprimorando seus conhecimentos sobre determinado trabalho ou no de trabalhador(a).

Conectando a escola e o mundo do trabalho

Interligar o exercício de diferentes habilidades e competências, como autonomia, comunicação e realização de escolhas, com a concretização de um currículo que garanta o tempo necessário para refletir e estabelecer conhecimentos objetivos que serão exigidos do jovem é uma necessidade eminente da escola, embora não seja uma tarefa fácil. Estabelecer o projeto de vida de forma transversal ou como componente curricular, pautado nos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser – é um enorme desafio a ser enfrentado pelas escolas, contudo, quando se considera a sua contribuição para que os estudantes trilhem um caminho de descobertas e maior segurança, tal demanda passa de urgente a prazerosa e significativa.

Proporcionar essa oferta aos estudantes especificamente no final da Educação Básica é imprescindível, já que, segundo Damon¹³, o senso de propósito é desenvolvido ao longo da vida, com ênfase no período da adolescência, quando essa construção é mais intensa. Entretanto, isso só é possível com uma oferta – organizada, alinhada, motivadora e efetivável – de conteúdos e atividades de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, que possibilitem ao estudante pensar no que o motiva, em como se vê agora, no que gostaria para o futuro e em como pode alcançar o que almeja, sem deixar de considerar os possíveis desafios. Desta maneira, ele será capaz de considerar os passos a serem dados até seus objetivos de curto e longo prazo, mas também de fazer as alterações e os ajustes necessários.

De acordo com o documento *Educação para a cidadania global*, da Unesco¹⁴, que afirma a importância de repensar a educação de forma que ela extrapole as habilidades cognitivas e de planejar o ensino de modo a contemplar habilidades socioemocionais e projetos de vida, o governo do Brasil tem buscado atualizar e criar documentos que regem a educação, os quais incluem a LDB e a BNCC. Nesta última, reforça-se o desenvolvimento de competências para a vida, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nesse sentido, o projeto de vida, proposto como parte integrante do quadro curricular do Ensino Médio, responde às demandas das juventudes e proporciona aos educadores um meio sistematizado de conduzir as vivências que a nova escola deve orientar, sem comprometer a liberdade de planejamento e de delineamento das atividades com base nas particularidades e subjetividades.

02

A tomada de decisão de carreira no Ensino Médio

*Ana Carla Crispim, Gustavo Henrique Martins,
Ana Paula Salvador, Rodolfo Ambiel*

A BNCC estabelece o projeto de vida como elemento obrigatório para os estudantes do Ensino Médio, ainda que não o vincule a um componente específico. A LDB, atualizada pela Lei do Novo Ensino Médio, assegura que na BNCC devem ser aprofundados os conhecimentos básicos, de modo a preparar o egresso para o exercício de sua cidadania, inserção no mundo do trabalho e construção de seu projeto de vida¹.

A realização, na escola, de atividades relacionadas a carreira pode auxiliar os estudantes a entender mais sobre seus interesses e a tomar decisões mais conscientes nesse aspecto². Assim, em conformidade com as premissas da LDB e do Novo Ensino Médio, essa fase escolar se configura como uma etapa privilegiada para trabalhar com as questões de decisão de carreira e para envolver os jovens no desenvolvimento de competências importantes para seu futuro profissional.

A Teoria Social Cognitiva de Carreira: uma perspectiva teórica sobre decisão de carreira

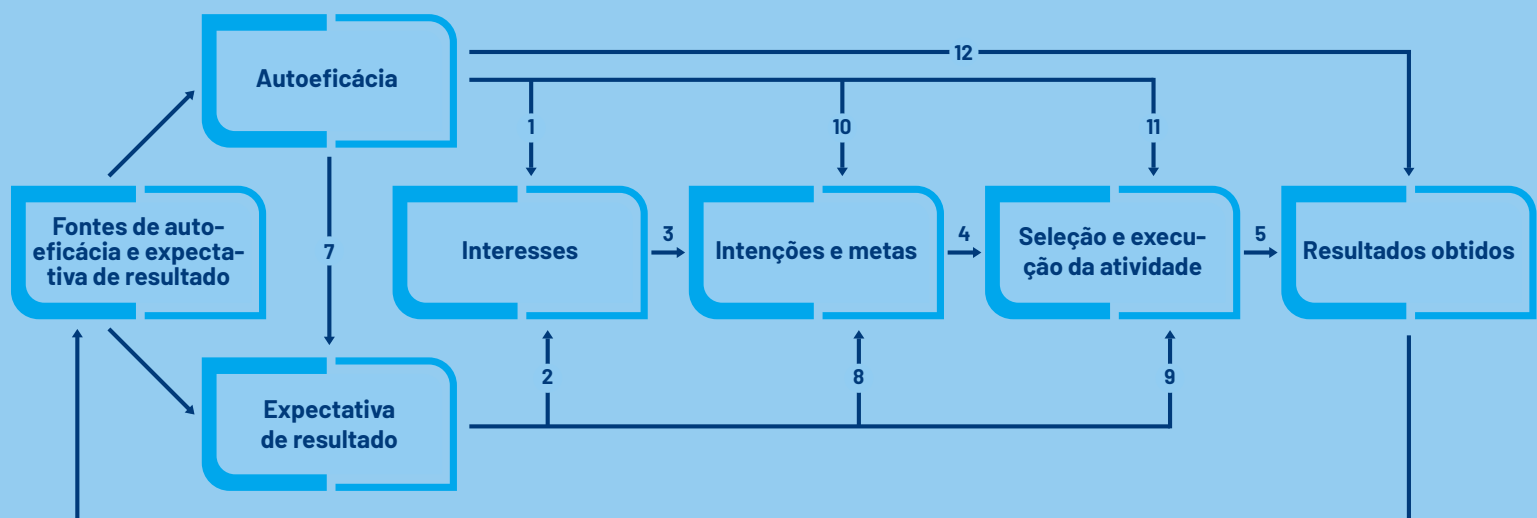
Para fomentar um trabalho intencional sobre tomada de decisão de carreira e reflexão sobre um projeto de vida, é essencial se fundamentar em um aporte teórico que seja coerente com a realidade dos jovens. Nesse sentido, a Teoria Social Cognitiva de Carreira (TSCC) se destaca por compreender aspectos individuais, emocionais, sociais e contextuais. A TSCC é composta por cinco modelos explicativos, independentes, mas interligados, que ajudam a compreender (1) o desenvolvimento dos interesses profissionais, (2) as escolhas de carreira, (3) o desempenho na área escolhida, (4) a satisfação com o trabalho e o bem-estar e (5) o autogerenciamento de carreira^{2,3,4,5} (ver box: Os modelos explicativos do desenvolvimento de carreira pela TSCC). Mais recentemente, os autores da teoria propuseram um modelo de intervenção para a escolha de carreira focado na avaliação e atuação sobre o contexto, o processo e os resultados da escolha⁶.

Por ser derivada da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura⁷, a TSCC tem como pressuposto que as cognições (crenças), os comportamentos expressos e o contexto interagem reciprocamente, ou seja, se influenciam mutuamente. Com base na TSC, Bandura⁸ compreende que o indivíduo pode não

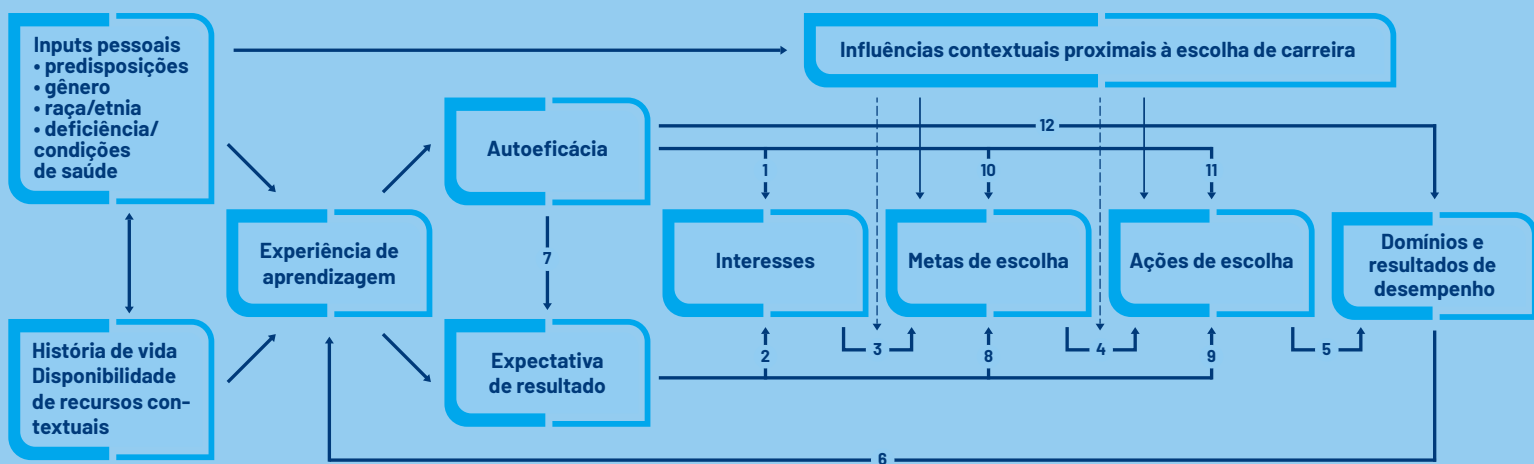
ser capaz de controlar o que acontece consigo, mas é capaz de gerenciar seu comportamento frente aos acontecimentos. Assim, entende-se que as crenças e os pensamentos de uma pessoa, ao mesmo tempo que são influenciados pelo ambiente ao redor, influenciam seus próprios comportamentos, que, por sua vez, modificam o ambiente, em um ciclo.

Os modelos explicativos do desenvolvimento de carreira pela TSCC

(1) O desenvolvimento dos interesses profissionais: com base neste modelo, compreende-se como os interesses se desenvolvem ao longo do tempo. É entendido que os interesses são influenciados diretamente pela crença de uma pessoa em sua capacidade de realizar uma atividade relacionada a um interesse e pelas expectativas dela sobre como será o desfecho uma vez que realize essa atividade, seja ele positivo ou negativo. Como em um ciclo, o interesse por uma atividade se reflete em como a pessoa vai planejar e exercer esse interesse e em seu desempenho ao fazer uma atividade ligada a esse interesse; por sua vez, o resultado do desempenho reforça positiva ou negativamente as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados futuros sobre a atividade realizada.

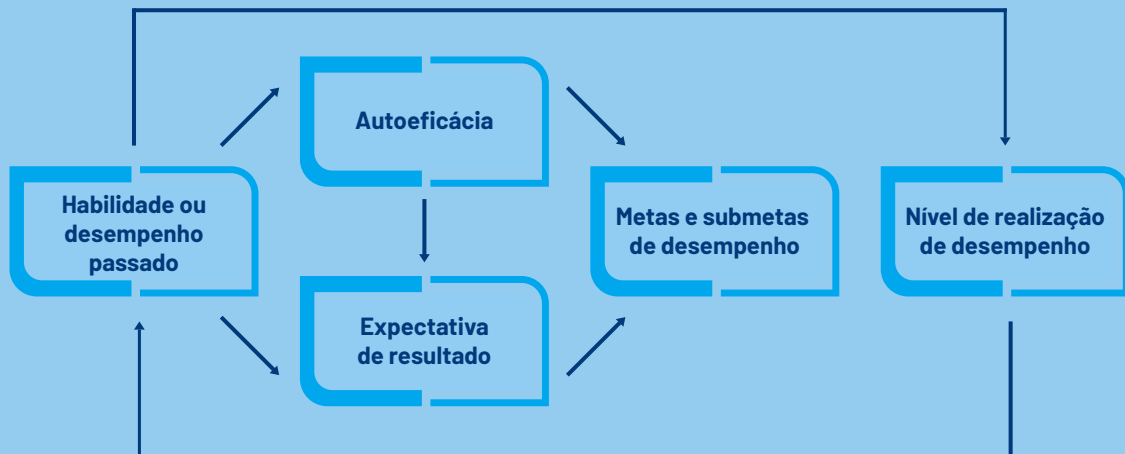


(2) As escolhas de carreira: este modelo contribui para a compreensão sobre a escolha de carreira a seguir no futuro. O ciclo do modelo de desenvolvimento de interesses profissionais representa como as pessoas tomam decisões sobre carreira, uma vez que as escolhas não são estáticas durante a vida. No contexto de tomada de decisão, entende-se que o exercício dos interesses profissionais, por meio de atividades ligadas a estes interesses, é influenciado por aspectos contextuais. Assim, ao se pensar em metas ou ações para exercitar um interesse, é preciso considerar os suportes e as barreiras para o planejamento dos estudantes. Isso também se reflete nas experiências de aprendizagem, em que características individuais (e.g., gênero, condições socioeconômicas ou raça) e história de vida influenciam nas oportunidades a que os estudantes terão acesso. Dessa forma, a tomada de decisão de carreira se torna um processo contextualizado pela realidade da pessoa.

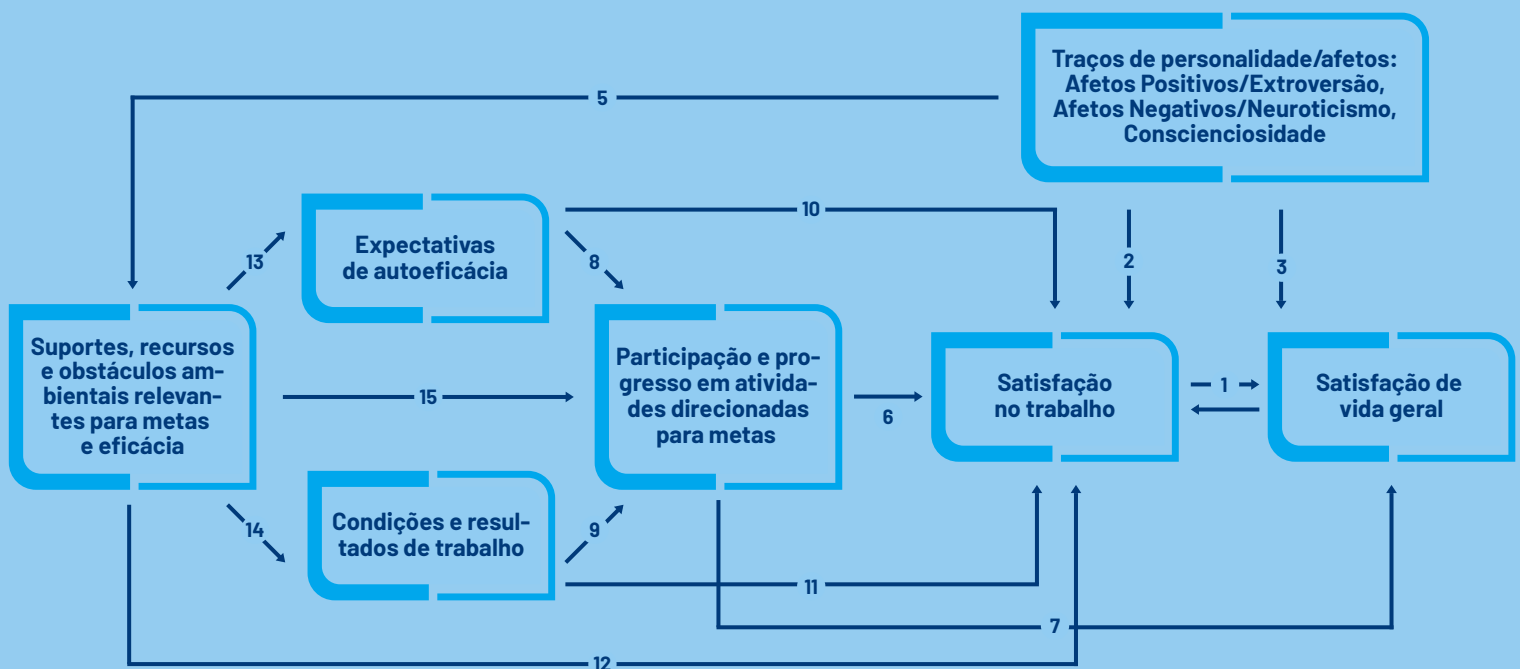


(3) O desempenho na área escolhida: este modelo contribui para entender quais variáveis impactam no desempenho de uma tarefa. Assim como nos modelos anteriores, as crenças de capacidade (i.e., autoeficácia) e as expectativas de resultados são centrais. Sendo assim, a autoeficácia e as expectativas de resultado do estudante contribuirão para que ele elabore objetivos relacionados a certas atividades. Por sua vez, esses objetivos gerarão ações que resultarão em um desempenho positivo ou negativo em

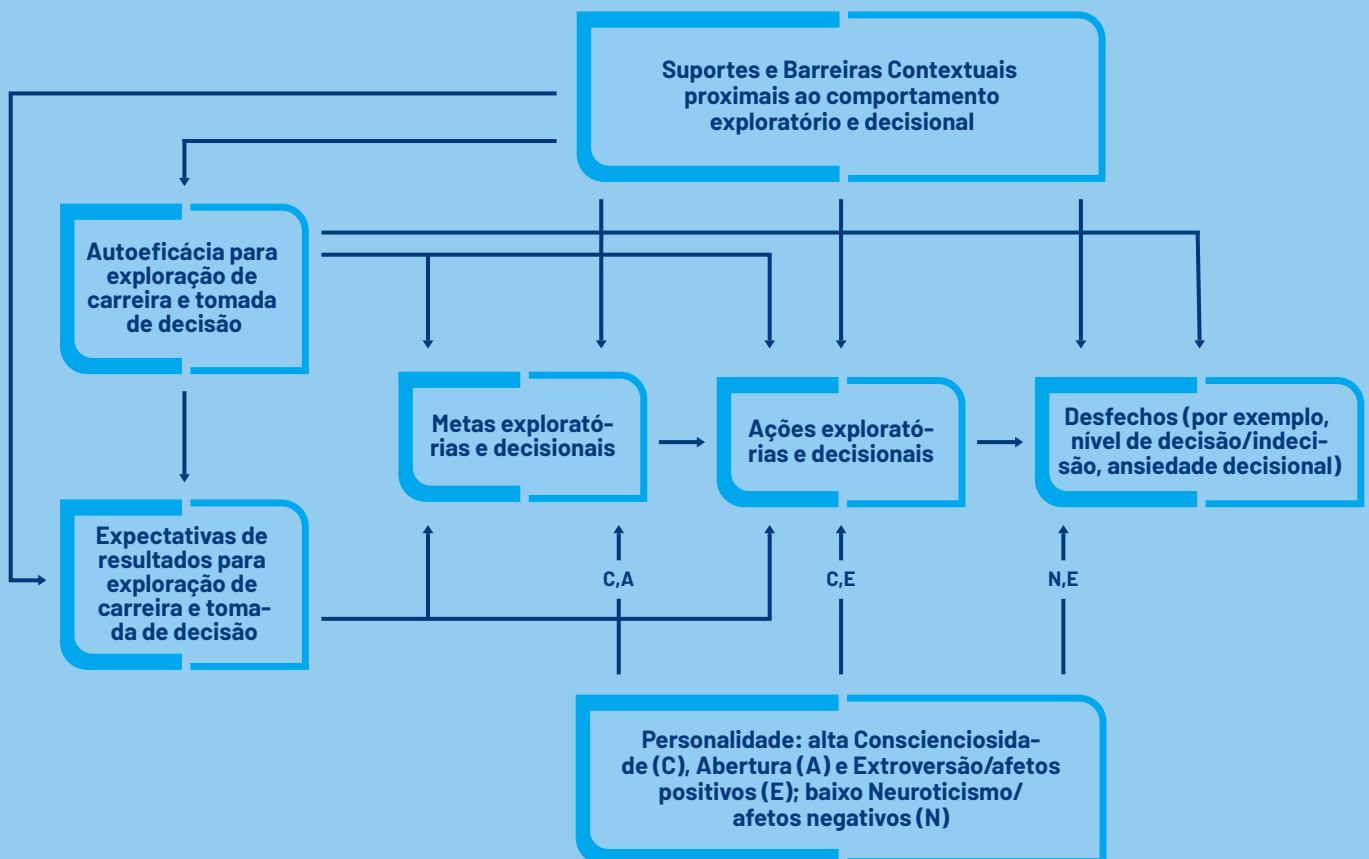
determinada atividade. Assim, de forma cíclica, o desempenho do estudante alimentará a sua percepção acerca da sua habilidade naquela tarefa, que, por sua vez, reforçará ou não as suas crenças de autoeficácia e expectativas de resultado.



(4) A satisfação com o trabalho e o bem-estar: este modelo explica as variáveis que influenciam na satisfação com o trabalho e no bem-estar das pessoas. Os suportes e barreiras existentes bem como os traços de personalidade impactam nas crenças de autoeficácia e expectativas de resultado para determinada atividade profissional. Em seguida, levando-se em conta as condições de trabalho, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado influenciam no engajamento em atividades direcionadas a atingir objetivos profissionais. Por consequência desses comportamentos, a pessoa se perceberá mais ou menos satisfeita com seu trabalho e, consequentemente, com sua vida.



(5) O autogerenciamento de carreira: este modelo traz informações sobre os fatores que influenciam no processo de tomada de decisão de cada pessoa ao explorar possibilidades de carreira. Compreende-se que tanto o contexto (e.g., suportes e barreiras) quanto características individuais (e.g., traços de personalidade) influenciam em como as pessoas vão explorar suas metas e operacionalizar suas ações, em como essas atividades vão influenciar na decisão e em como a pessoa vai se sentir com relação a essa decisão. Todo esse ciclo é influenciado pelo quanto a pessoa se sente capaz de tomar decisões e por suas expectativas sobre os desfechos possíveis para o processo de decisão. Isso reforça a importância de apoiar o jovem para que ele se sinta protagonista do seu futuro.



Fonte: Lent et al.²; Lent e Brown^{4,11,9}.

Com base nos modelos da TSCC, três conceitos são centrais para apoiar o jovem em sua tomada de decisão: 1) autoeficácia, 2) expectativas de resultados e 3) metas. Juntos, eles ajudam a explicar como as pessoas desenvolvem seus interesses, a forma como elaboram meios para atingir seus objetivos e a forma como lidam com eventos planejados e não planejados em sua trajetória, tanto na vida escolar quanto na profissional.

Autoeficácia

A autoeficácia é a crença que uma pessoa tem em sua própria capacidade para fazer algo específico (e.g., será que eu consigo falar em público?). Por isso, a autoeficácia é entendida como um construto que se relaciona a uma atividade ou domínio específico (e.g., posso acreditar muito nas minhas capacidades de análise de dados, mas não tanto nas minhas capacidades para exercícios físicos). No caso do contexto da carreira, as crenças de autoeficácia se referem à tomada de decisão de carreira (i.e., crenças na capacidade para se engajar em tarefas de decisão de carreira), a atividades profissionais (i.e., crenças nas capacidades para executar atividades profissionais específicas) e ao próprio trabalho (crenças na capacidade para trabalhar)⁹. As crenças de autoeficácia são desenvolvidas com base em quatro fontes de informação, que são **Experiência Pessoal, Aprendizagem Vicária, Apoio Social e Indicadores Fisiológicos**⁷. Em conjunto, essas quatro fontes de autoeficácia contribuem para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia de forma independente ou simultânea.

A **Experiência Pessoal** consiste na percepção de sucesso ou fracasso que um indivíduo tem em relação a seu desempenho em determinada tarefa. Tal percepção (ou interpretação) informa à pessoa sobre o quanto ela pode fazer bem aquela tarefa. Essa fonte é tida como aquela com maior poder preditivo de como a pessoa interpretará suas próprias capacidades, seja o desfecho positivo ou negativo. Peguemos o exemplo de um professor que, ao fim de uma aula, faz a seguinte consideração: “Consegui passar todo o conteúdo planejado e percebi que os estudantes compreenderam bem a matéria”; essa autoavaliação pode lhe informar que ele é capaz de dar uma boa aula. Ou seja, a experiência pessoal de dar uma boa aula faz com que ele acredite (ou que fortaleça sua crença) que é um bom professor.

A segunda fonte de informação é a **Aprendizagem Vicária**, que diz respeito à observação do comportamento de outras pessoas. A lógica aqui é que, ao se observar alguém com características semelhantes tendo um bom ou mau desempenho em uma tarefa, isso pode informar à pessoa que ela talvez tenha um desempenho parecido. Por exemplo, quando uma estudante do 9º ano vê uma amiga que admira (ou qualquer pessoa que seja um modelo

para ela), que estuda na mesma escola e mora no mesmo bairro conseguindo uma vaga para um curso concorrido ao final do Ensino Médio, isso pode informar à estudante que tal conquista pode ser possível também para ela.

A terceira fonte de informação é o **Apoio Social**, que diz respeito aos julgamentos e *feedbacks*, prioritariamente verbais, recebidos de outras pessoas a respeito da capacidade do indivíduo de realizar determinada tarefa. Nesta fonte, a depender de quem é a pessoa que faz o julgamento ou dá o *feedback*, a informação pode variar em importância. Por exemplo, quando uma professora de matemática elogia um estudante sobre seu desempenho em um exercício, isso pode informar ao estudante sobre sua capacidade para lidar com números. Por outro lado, se é um colega que elogia ou critica seu desempenho, o peso do julgamento pode não ser tão grande.

A quarta fonte são os **Indicadores Fisiológicos**, que se referem à interpretação dada pelo indivíduo às oscilações de humor e aos níveis de ansiedade e estresse experienciados em uma atividade. A informação vinda dessa fonte muitas vezes é difícil de captar ou de compreender, já que se manifesta basicamente em reações do próprio corpo. Por exemplo, quando uma pessoa é convidada a dar uma palestra para um público muito grande ou para pessoas importantes, é provável que ela sinta um “frio na barriga”; essa sensação pode ser interpretada como uma excitação e impulsionar a pessoa para a ação (ou seja, nesta interpretação, a tarefa é um desafio a ser superado, o que indica uma forte autoeficácia), mas também pode ser interpretada como medo e paralisar a pessoa (ou seja, nesta interpretação, a tarefa é difícil demais em relação à sua capacidade, um indicativo de fraca autoeficácia).

Expectativas de resultados

As expectativas de resultado são as crenças sobre os desfechos esperados de certas atividades (*i.e.*, tarefas relacionadas à escolha de carreira), sejam esses desfechos positivos ou negativos⁹. As expectativas de resultados (se eu fizer A, vai acontecer B) podem ser classificadas em desfechos materiais (*e.g.*, se eu fizer isso, vou ficar rico), autoavaliativos (*e.g.*, se eu fizer isso, vou me achar um fracasso) e sociais (*e.g.*, se eu fizer isso, as pessoas vão me elogiar). Se uma pessoa apresenta expectativas otimistas sobre o resultado

de determinada atividade, isso pode ajudá-la a manter-se engajada e a continuar explorando seu interesse naquela atividade.

Metas

As metas são as intenções das pessoas para desempenhar determinados comportamentos adaptativos em relação às decisões de carreira, como o engajamento em tarefas^{1,5}. Atingir as metas pode auxiliar os estudantes a se manterem motivados, focados e engajados em seus objetivos de curto, médio e longo prazo, fortalecendo seu protagonismo na construção dos projetos de vida⁹.

Como esses conceitos se conectam para explicar como os jovens tomam decisões?

Estabelecer a conexão entre esses conceitos é uma estratégia interessante de intervenção de carreira, pois trabalha questões fundamentais que passam pela vida do jovem em momentos de escolha (Figura 1). Segundo os modelos da TSCC, os conceitos de autoeficácia, expectativas de resultado e metas são centrais para que as pessoas desenvolvam seus interesses, escolham suas profissões, obtenham bons desempenhos em sua carreira, percebam-se mais satisfeitas com suas profissões e com a vida e assumam um papel ativo na tomada de decisões de carreira. De acordo com uma pesquisa de metanálise, programas de intervenção de carreira foram capazes de contribuir significativamente para o aumento da autoeficácia na tomada de decisão de carreira¹⁰. Assim, aliadas a intervenções estruturadas e fundamentadas, expectativas de resultado positivas, metas e, sobretudo, autoeficácia para tomada de decisão de carreira são aspectos importantes a serem trabalhados com jovens para que eles tenham apoio nesse momento de decisão profissional.



Figura 1. Representação visual de perguntas abordadas na Teoria Social Cognitiva de Carreira

Com base na TSCC, quais competências mais auxiliam os jovens a escolher e gerenciar suas carreiras?

A literatura científica sobre a autoeficácia para a tomada de decisão descreve que há cinco competências necessárias para a tomada de decisão de carreira: **Autoavaliação, Coleta de Informações, Planejamento de Futuro, Seleção e Implementação de Objetivos Decisionais e Resolução de Problemas**^{5,11,12,13,14}.

A **autoeficácia para Autoavaliação** refere-se às crenças do indivíduo para explorar suas próprias características e preferências em relação ao mundo do trabalho e descrever adequadamente suas características pessoais e condições socioeconômicas e educacionais. A **autoeficácia para Coleta de Informações** abarca as crenças do indivíduo a respeito de sua capacidade de utilizar diferentes estratégias para obter informações sobre possibilidades de carreira. A **autoeficácia para Planejamento de Futuro** diz respeito à confiança que uma pessoa tem na própria capacidade de estabelecer metas profissionais e traçar passos para alcançá-las. A **autoeficácia para Seleção e Implementação de Objetivos Decisionais** refere-se às crenças para estabelecer prioridades de carreira e superar barreiras para implementar decisões. Por fim, a **autoeficácia para Resolução de Problemas** é o conjunto de crenças do indivíduo para traçar e executar estratégias para identificar e lidar com obstáculos decisoriais e possíveis arrependimentos após a decisão.

Em outras palavras, para que uma escolha acertada aconteça, é necessário que a pessoa tenha confiança na sua capacidade de colocar em prática tais competências, para que assim consiga tomar decisões sobre a carreira de forma adequada e bem informada. Dessa forma, no contexto escolar, o desenvolvimento dessas competências e a reflexão sobre as crenças de autoeficácia podem auxiliar os estudantes a compreender o quanto eles acreditam que conseguem descrever suas principais características, buscar informações profissionais úteis, planejar o futuro considerando seus recursos pessoais e contextuais, selecionar e implementar objetivos de acordo com suas metas e estar preparados para resolver problemas e desafios educacionais e profissionais. Em suma, essas competências, em conjunto, se tornam ferramentas que auxiliam o jovem a tomar decisões tanto no fim do Ensino Básico quanto ao longo de sua carreira na vida adulta.

Competências socioemocionais e projetos de vida: como as competências socioemocionais podem apoiar os jovens em seus projetos de vida e nos momentos de decisão?

Além das crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e metas, as competências socioemocionais podem auxiliar os jovens em seu futuro profissional. Diante de um mundo do trabalho que se mostra volátil, inconstante e não linear, vê-se uma crescente necessidade de desenvolver competências que auxiliem a lidar com esses desafios. Existem dados que reforçam que competências como colaboração com colegas, pensamento crítico e criatividade, resolução de problemas complexos e aspectos de autogestão são importantes no contexto atual de trabalho¹⁵. As novas demandas do mundo do trabalho se relacionam, assim, com a necessidade de desenvolvimento das competências do século XXI, também conhecidas como competências socioemocionais¹⁶, descritas como características individuais na forma de pensar, agir e sentir, e as quais podem ser desenvolvidas por meio de experiências formais e informais. Elas são compreendidas no escopo de cinco macrocompetências: Abertura ao Novo, Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade e Resiliência Emocional.

Para os estudantes, o desenvolvimento dessas competências é visto como benéfico tanto no curto quanto no longo prazo. No curto prazo, em um estudo do eduLab21 com interesses profissionais, observou-se que a Abertura ao Novo foi um elemento central entre todos os interesses, o que mostra a importância dessa macrocompetência para a exploração de novas atividades e conhecimentos; ainda nesse estudo, foi encontrado que a Autogestão se relacionava com todos os interesses, demonstrando que aspectos como foco, persistência e organização são importantes para a exploração dos interesses profissionais e o autoconhecimento¹⁷. Já no longo prazo, os benefícios do desenvolvimento socioemocional para a vida profissional foram vistos na relação com maiores taxas de empregabilidade, maiores salários, menores taxas de absenteísmo, maior satisfação com o trabalho e mais colaboração entre os colegas^{18,19,20,21,22}. Esses dados corroboram a ideia de que o desenvolvimento socioemocional é um importante aliado para a dimensão profissional do projeto de vida, seja na vida escolar ou na vida adulta¹⁶.



Considerações finais

Existem diversos desafios que estudantes e jovens encontram ao construir seus projetos de vida. Esses desafios são perpassados por questões como incerteza sobre o futuro profissional, indecisão sobre quais carreiras seguir e dificuldades de acesso a oportunidades e recursos por conta de desigualdades sociais, entre outros. Dado esse contexto, entende-se que existe uma demanda para apoiar os jovens na construção de ferramentas sistematizadas e acessíveis para lidar com tais desafios, sendo o Ensino Médio uma etapa importante para esse desenvolvimento. Tendo em vista a importância dos conceitos apresentados da TSCC e das competências socioemocionais, é possível pensar em intervenções que auxiliem os estudantes a praticar o autoconhecimento, compreender melhor suas aspirações e preferências profissionais e, a partir disso, entender como podem explorar seus interesses por meio de opções educacionais e profissionais presentes no mundo do trabalho.

03

Os interesses profissionais e como eles se relacionam com as escolhas profissionais dos estudantes

Gustavo Henrique Martins, Ana Carla Crispim, Rodolfo Ambiel

Neste capítulo, daremos continuidade à abordagem de conceitos de carreira importantes de serem considerados pelo estudante no momento de construção de um projeto de vida, especificamente o conceito de interesses profissionais. Em conjunto com autoeficácia, expectativas de resultados e metas, os interesses profissionais fazem parte do processo de escolha profissional dos estudantes.

Segundo a Teoria Social Cognitiva de Carreira, os interesses profissionais podem ser definidos como padrões de gosto, de aversão ou de indiferença em relação a atividades acadêmicas ou profissionais. Os interesses profissionais direcionam as atividades em que o estudante vai se engajar, auxiliando-o a mobilizar energia para exercitá-las. Por consequência, por meio da própria experiência, ele vai construir suas percepções e crenças sobre seu desempenho na atividade e isso lhe dará informações para que continue ou não se engajando nessas atividades¹. Ademais, da mesma forma que um interesse se relaciona com uma atividade, também se relaciona com a preferência pelo contexto em que tal atividade ocorre, assim como com os desfechos associados à atividade de interesse. Dessa maneira, os interesses profissionais podem ser vistos como motivadores de comportamentos que guiam os indivíduos para certas atividades e ambientes².

Devido à sua significância para a predição de desfechos positivos de carreira (e.g., escolha educacional e profissional, satisfação com o trabalho e desempenho)³, os interesses possuem uma aplicação prática na avaliação e promoção de autoconhecimento, sendo incorporados por diversas teorias de carreira, tais como a TSCC¹. Independentemente da abordagem teórica, autores reconhecem o papel dos interesses profissionais na compreensão do desenvolvimento de carreira, o que os torna um dos construtos mais pesquisados e utilizados nas intervenções de carreira^{4,5}.

Como entender os interesses no ambiente escolar?

Uma forma de se entender os interesses no dia a dia é pensando neles como pontes. As pessoas tendem a se agrupar com outras que possuem interesses em comum e se reúnem em espaços que lhes permitem expressar tais interesses. Por exemplo, em uma sala de aula, é provável que existam alguns

estudantes que gostem mais de leitura do que outros, bem como pode haver estudantes que gostam mais de esportes do que outros. Então, fora da sala de aula, há uma probabilidade maior de que os estudantes que gostam de leitura se encontrem na biblioteca ou em um clube do livro, e que os que gostam de esportes se encontrem na quadra. Nesses casos, são os interesses em comum que conectam tanto as pessoas entre si quanto as pessoas com os ambientes. Por conta dessa ideia de conexão é que a metáfora da ponte pode ser usada para compreender os interesses.

Outra característica importante dos interesses é que eles se associam ao fato de que as pessoas percebem certos estímulos no ambiente mais do que percebem outros. Em outras palavras, por direcionarem e mobilizarem energia, os interesses tendem a direcionar a atenção para atividades que estejam relacionadas a eles. Assim, estudantes que tenham na Biologia sua matéria preferida tendem a perceber mais conteúdos relacionados à Biologia no dia a dia, tanto dentro quanto fora da escola: por exemplo, ao escolher uma notícia para ler em um site ou um documentário na TV, eles vão priorizar notícias que se relacionem com a Biologia⁶. Para compreender como estudar esses interesses, John Lewis Holland publicou a Teoria de Personalidade Vocacional e Ambientes de Trabalho^{7,8}, que estrutura os interesses profissionais e os ambientes de trabalho em um modelo conhecido como RIASEC.

O modelo de interesses profissionais chamado RIASEC

A sigla RIASEC agrupa em seis tipos os interesses profissionais e os ambientes de trabalho. Ambientes de trabalho consistem nos contextos em que é possível realizar as atividades de interesse da pessoa, como, por exemplo, o local de trabalho, cursos universitários, espaços para o exercício de hobbies ou até mesmo das relações interpessoais. O modelo auxilia na organização das profissões e dos interesses profissionais e, devido a sua replicabilidade e numerosos estudos publicados, é atualmente o modelo de maior destaque para representar os interesses profissionais e ambientes de trabalho^{9,10}. Os seis tipos são os seguintes: **R**ealista, **I**nvestigativo, **A**rtístico, **S**ocial, **E**mpreendedor e **C**onvencional. Segundo o modelo proposto por Holland, os tipos podem ser graficamente representados em um hexágono (Figura 2).

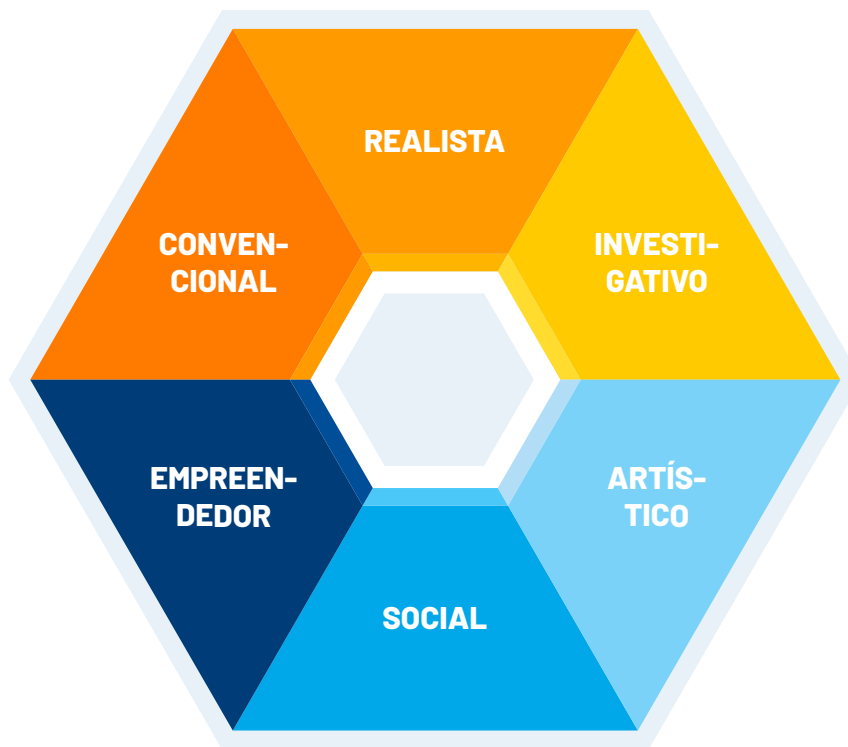


Figura 2. Modelo hexagonal de Holland

Nesse hexágono, a disposição dos tipos diz respeito ao compartilhamento de características. Assim, tipos mais próximos entre si têm preferências similares, enquanto tipos mais distantes entre si têm menos preferências em comum. Por exemplo, o tipo Realista está posicionado mais próximo dos tipos Convencional e Investigativo, de modo que há maior relação entre esses três tipos e suas atividades. Seguindo o mesmo exemplo, o tipo Realista se relacionaria menos com os tipos Empreendedor e Artístico. Por sua vez, a relação entre os tipos Realista e Social seria, teoricamente, muito baixa, uma vez que estão em posições opostas no hexágono, assim como Investigativo e Empreendedor ou Artístico e Convencional. Vale ressaltar que isso não significa que uma pessoa com perfil Realista não possa se interessar por atividades sociais, mas sim que isso é menos comum do que uma pessoa com perfil Realista se interessar por atividades investigativas. Na Tabela 1 a seguir, são apresentadas breves descrições de cada tipo. É importante notar que essas descrições não são exaustivas, ou seja, elas descrevem algumas características que, para a teoria, são mais marcantes.

Tabela 1: Definições dos tipos do RIASEC

Tipo	Gosta de	Valoriza	Evita	Como é visto	Habilidades	Possibilidades de profissões ¹
Realista	Manusear ferramentas e máquinas para resolver problemas concretos	Coisas concretas e características pessoais tangíveis	Interação com pessoas	Prático, franco, persistente e tímido	Mecânicas e manuais	Agricultor(a), engenheiro(a), mecânico(a), militar, atleta
Investigativo	Explorar e entender coisas ou eventos	Conhecimento e aprendizagem	Persuadir os demais ou vender coisas	Inteligente, crítico, racional e introvertido	Científicas e matemáticas	Biólogo(a), veterinário(a), pesquisador(a), dentista
Artístico	Manifestar suas ideias e sentimentos por meio de atividades artísticas, musicais e de escrita	Ideias criativas, emoções e estética	Rotinas e regras	Intuitivo expressivo, criativo e desorganizado	Artísticas e musicais	Designer gráfico, estilista, arquiteto(a), escritor(a)
Social	Ajudar, ensinar, tratar, aconselhar e servir outras pessoas	Trabalho para o bem-estar dos demais	Atividades mecânicas ou técnicas	Bondoso, cooperativo, empático e idealista	Interpessoais e de ensino	Professor(a), enfermeiro(a), psicólogo(a), garçom(garçonete)

¹ As possibilidades de profissões indicadas nessa coluna têm caráter de exemplo com base em atividades relacionadas aos respectivos interesses. Portanto, as informações contidas nela não têm o objetivo de esgotar ou delimitar todas as profissões relativas a cada interesse profissional. Caso queira saber mais sobre os conceitos de profissão, carreira e emprego, veja nosso Glossário.

Empreendedor	Convencer e liderar outras pessoas	Aspectos econômicos e status social	Tópicos científicos ou intelectuais	Energético, ambicioso, sociável e centralizador da atenção	Gerenciais e de vendas	Advogado(a), vendedor(a), empresário(a), político(a)
Convencional	Seguir regras e ter rotinas bem estabelecidas	Ordem e eficiência	Tarefas sem definição clara	Cuidadoso, organizado, eficiente e conformado	Administrativas e de escritório	Contador(a), auxiliar administrativo, revisor(a) de textos, bibliotecário(a)

Fonte: Holland¹¹.

Como os conceitos de elevação e diferenciação se relacionam com as competências socioemocionais?

Além das pontuações tradicionais obtidas em testes de interesses, alguns especialistas indicam que é importante considerar outros aspectos de interesses para entender melhor como a carreira dos estudantes pode se desenvolver¹². Dois desses aspectos são os conceitos de elevação e de diferenciação do perfil dos interesses. A elevação se refere ao nível geral dos estudantes segundo os diferentes tipos do RIASEC¹³; por sua vez, a diferenciação se refere ao quão distintos são os interesses dos estudantes, ou seja, o quanto eles têm clareza sobre o que gostam e o que não gostam⁸. Um estudo mostrou que uma maior elevação no perfil dos interesses está relacionada a uma maior crença na própria capacidade de realizar as atividades profissionais e de se envolver na carreira, enquanto uma maior diferenciação está relacionada com melhores decisões profissionais e maior envolvimento na carreira¹⁴.

Um estudo do eduLab21 que visou apoiar no mapeamento socioemocional de uma rede escolar estadual identificou que as competências socioemocionais mais relacionadas positivamente com a elevação dos interesses foram: Interesse Artístico, Iniciativa Social e Imaginação Criativa. Essas competências dizem respeito à forma como o estudante mobiliza energia para se engajar em atividades de interação com

outras pessoas ou com o mundo exterior e se mantém criativo e aberto a novas experiências artísticas e culturais para explorar seus interesses. Neste mesmo estudo, foi evidenciado que as competências socioemocionais mais relacionadas positivamente com a diferenciação dos interesses foram: Responsabilidade, Determinação e Curiosidade para Aprender, as quais dizem respeito à forma como o estudante se mantém persistente em suas metas e combinados, mobiliza energia para explorar alternativas para resolver problemas e se mantém motivado durante esse processo de exploração.

Interesses básicos

Apesar da grande utilidade prática do modelo RIASEC, em alguns casos uma devolutiva de interesses pautada nele pode ser demasiadamente ampla, de modo que é necessário derivar informações mais próximas de atividades ocupacionais para servirem como fonte de promoção de autoconhecimento. Isso ocorre, sobretudo, quando o estudante já possui um bom nível de autoconhecimento no que se refere a seus interesses. Uma alternativa para contribuir nesses casos seria avaliar os interesses básicos do estudante, os quais podem ser entendidos como um nível intermediário entre o nível de ocupação específico (e.g., professor, pesquisador, psicólogo) e o nível do fator de interesse geral (RIASEC). No nível dos interesses básicos, há um agrupamento das atividades que transcende situações específicas ou descrições de um trabalho, baseado em aspectos compartilhados das ocupações como contexto, configuração, objeto de interesse e processos.

A avaliação de interesses básicos parte de uma taxonomia mais flexível que permite realizar distinções mais adequadas entre áreas de interesses profissionais em comparação com medidas que avaliam somente os tipos do RIASEC. Essa flexibilidade também responde às constantes mudanças no mercado de trabalho, permitindo que os indivíduos mantenham um sentido de coerência profissional com base em um conjunto de atividades valorizadas por eles. Assim, a avaliação de interesses básicos é uma saída promissora para adequar o uso da teoria de Holland à realidade do mundo do trabalho no século XXI, ao mesmo tempo que contribui para uma avaliação mais

detalhada e específica dos interesses profissionais. Em nível prático, um professor poderia contribuir com uma reflexão mais aprofundada dos níveis de interesses dos seus estudantes, utilizando um instrumento que avalie os interesses no nível RIASEC e de interesses básicos. Um exemplo nesse sentido é o instrumento Meus Interesses Profissionais aplicado junto com a proposta Realizando Escolhas do Instituto Ayrton Senna (<https://humane.institutoayrtonsenna.org.br/pagina/realizandoescolhas>). Com base em uma pesquisa brasileira nessa perspectiva de interesses básicos, é possível derivar 22 interesses básicos do modelo RIASEC (Tabela 2)⁵.

Tabela 2: Estrutura do instrumento Meus Interesses Profissionais

Tipo	Interesse básico	Definição
Realista	Manual	Preferência por tarefas que demandam o uso de força muscular e habilidades manuais, assim como por trabalhar manuseando máquinas pesadas, materiais e ferramentas. Envolve constantes atividades físicas em grandes projetos de construção, manutenção ou reparo.
	Natureza	Preferência por atividades ao ar livre e pelo contato com a fauna e a flora. O trabalho é realizado em ambientes externos, com animais e plantas.
	Tecnologia	Preferência por atividades de desenvolvimento e uso de tecnologia para produzir e manter coisas. O trabalho é realizado com computadores e dispositivos eletrônicos para comunicação e envolve redigir textos e registros técnicos.
	Segurança e Proteção	Preferência por atividades de proteção, garantia de segurança e aplicação de regras e leis. As atividades envolvem o uso físico e a manipulação de armas para manutenção da ordem social, podendo ser em caráter preventivo, ostensivo, investigativo e de patrulhamento.
	Esportes	Preferência pela prática profissional de exercícios, esportes e jogos. As atividades envolvem riscos corporais e a busca por situações novas e competitivas.

Investigativo	Ciências Naturais	Preferência pela exploração e descobertas nos campos da física, química e biologia. As atividades ocorrem em laboratório e envolvem pesquisa, mecânica fina, desenvolvimento e consultoria relacionada a materiais inanimados, animais e plantas.
	Ciências Humanas e Sociais	Atividades de pesquisa, desenvolvimento e consultoria relevantes para o comportamento e cuidado com pessoas. O trabalho envolve métodos científicos na resolução de problemas e construção de conhecimento acerca das ações humanas e da sociedade.
Artístico	Criação	Preferência por se envolver em projetos novos, imaginativos e surpreendentes. As atividades envolvem a criação de artes visuais, música ou histórias. O interesse está no processo criativo, e não necessariamente na execução.
	Performance	Preferência pelas atividades de artes clássicas, como teatro, dança, artes plásticas, ópera e literatura. As atividades envolvem a performance da arte ou do produto artístico, sem que a evidência esteja necessariamente na pessoa que a executa.
	Exibição	Preferência por atividades que envolvam a atuação para uma plateia ou público. Envolve a exibição direta do corpo e das habilidades na execução das atividades.
Social	Aconselhamento	Preferência por ajudar e cuidar de outras pessoas a lidar com problemas e resolver conflitos de ordem pessoal ou social.
	Educação	Preferência em atuar com o desenvolvimento dos outros, orientar, aconselhar, esclarecer ou treinar. As atividades envolvem o interesse por instruir as pessoas.
	Saúde	Preferência pela aplicação de conhecimentos e habilidades para a orientação, diagnóstico, prevenção e tratamento de doenças e ferimentos.
	Família	Realização de atividades de convívio familiar. Envolve a preferência por tradições e assuntos familiares.
	Religiosidade	Preferência por participação em grupos religiosos e espirituais. Envolve a liderança de comunidades religiosas e a participação em eventos comunitários.
	Altruísmo	Preferência por atividades que envolvem a doação do tempo e de serviços para outras pessoas. As atividades referem-se a serviços voluntários, caridade e ações sociais.

Empreendedor	Liderança	Preferência por atividades que envolvam liderança em termos de predominância moral ou responsabilidade sobre os outros. As atividades referem-se à capacidade de aconselhar e conduzir as pessoas no cumprimento de objetivos profissionais. Envolve mais a liderança no momento da execução do que no planejamento.
	Organizacional	Preferência por organizar atividades de trabalho, sobressaindo-se o potencial de organização. As atividades presentes são de planejamento, organização e coordenação de atividades de outros com o objetivo de gerar relações interpessoais positivas dentro das organizações e instituições. As atividades de organização envolvem a pesquisa, documentação e debates de assuntos relativos ao trabalho.
	Política e Poder	Preferência por atividades relacionadas ao desenvolvimento e execução de políticas. Envolve a participação em partidos políticos, legislaturas e a gestão de bens e órgãos públicos. Demanda a capacidade de influenciar ideias de indivíduos, governar, tomar decisões em nome de outras pessoas e o desejo por status.
	Vendas	Preferência por atividades competitivas e comerciais que envolvam riscos e desafios no alcance de resultados ou metas. As atividades envolvem mercado financeiro, comércio, capacidade de negociação, convencimento, gerenciamento de negócios e vendas.
Convencional	Rotinas	Preferência por ambientes de trabalho bem ordenados e arrumados, tanto fisicamente quanto em sua rotina. Envolve a realização de tarefas em escritórios ou ambientes rotineiros.
	Finanças	Preferência por atividades que envolvem armazenamento e manipulação burocrática de dados financeiros e que gerem uma sensação de custo-efetividade. Envolve o gerenciamento e registro de ativos e dívidas.

Cuidados necessários para a avaliação de interesses profissionais

O processo de tomada de decisão é complexo e requer diversas competências que geralmente são desenvolvidas em intervenções que objetivem uma escolha de carreira. Entre essas competências, está o autoconhecimento profissional, que pode ser compreendido como a forma como a pessoa percebe seus interesses, habilidades, necessidades e valores. Neste contexto, refletir de forma sistematizada sobre os próprios interesses profissionais pode auxiliar na promoção do autoconhecimento dos estudantes, sendo uma peça importante no processo de facilitação da tomada de decisão de carreira. Contudo, deve-se observar alguns aspectos em relação aos instrumentos que oportunizam essa reflexão.

O primeiro aspecto refere-se à qualidade técnica do instrumento de avaliação. A escolha dessa ferramenta deve ser pautada em evidências científicas favoráveis para sua utilização, que deem condições de se conhecer o que ela avalia e o nível de confiabilidade dessa avaliação. Assim, as interpretações derivadas do uso da ferramenta podem auxiliar tanto os estudantes no seu processo de decisão quanto as redes escolares para pensar em estratégias de implementação de diferentes ofertas com base em uma abordagem fundamentada em dados. Ao olhar resultados de avaliações de interesses, é importante notar que ninguém pode ser descrito por um tipo único ou fixo. Isso porque o interesse por determinadas atividades reflete uma combinação de características, com algumas mais preponderantes do que outras, e pode variar ao longo da vida. Além disso, é importante relacionar os resultados a outras informações disponíveis, como características individuais ou recursos disponíveis para explorar os interesses ou profissões.

É importante ressaltar também que os interesses não são inatos, ou seja, ninguém nasce Realista ou Social. Os interesses são desenvolvidos, construídos, reconhecidos e podem se modificar ao longo da vida. A TSCC explica que desde a infância o indivíduo é exposto a uma variedade de estímulos e atividades e que, conforme se engaja neles, obtém sucesso em alguns e fracasso em outros (Experiência Pessoal), observa outras pessoas executando as mesmas atividades (Aprendizagem Vicária), recebe feedbacks positivos ou negativos em relação ao seu desempenho (Apoio Social) e se

percebe mais ansioso ou animado para executar certas tarefas (Indicadores Fisiológicos)(ver Capítulo 2)¹.

Disso decorre que os interesses são sinônimo de desejo por trabalhar em determinada área? Por exemplo, alguém que tem interesses investigativos mais destacados necessariamente só será feliz se trabalhar como cientista? A resposta é não, uma vez que os desfechos do processo de desenvolvimento de carreira, assim como as características da pessoa, dependem de oportunidades, acesso a políticas de formação, incentivos, entre outros. É possível, ademais, que os interesses se expressem na forma de atividades de lazer ou hobbies. Isto é, alguém que ao longo da vida desenvolveu interesses mais destacados pelo tipo Investigativo, caso não tenha a oportunidade de fazer um curso universitário e um mestrado ou doutorado; caso não seja incentivado socialmente a investir em uma carreira relacionada; caso não tenha acesso a políticas afirmativas; ou, ainda, apesar de seus interesses, simplesmente não queira ser um cientista, possivelmente vai expressar seus interesses na escolha de certos tipos de filmes, séries de TV e leituras ou nas atividades que realiza em seu tempo livre.

Outra ressalva que deve ser feita é que não há nenhum instrumento, teste ou qualquer outro material que seja definidor da profissão ou ocupação que uma pessoa deva seguir. Um instrumento de interesses tem o papel de avaliar os interesses profissionais da pessoa e fornecer quais dentre os interesses avaliados são mais salientes e quais são menos destacados para aquela pessoa, e a partir dessa informação, algumas intervenções podem ser conduzidas. As informações devem ser usadas para favorecer o autoconhecimento e para organizar informações sobre o mundo do trabalho. Ou seja, as descrições e a teoria não devem ser usadas, em hipótese nenhuma, para rotular os estudantes ou justificar quaisquer aspectos que possam desfavorecer o bom desenvolvimento deles.

Além disso, deve-se evitar estereótipos, como aqueles ligados a gênero. Embora existam diferenças de interesse em função do gênero que são reportadas na literatura (e.g., meninos tendem a se interessar mais por atividades Realistas do que meninas, que, por sua vez, tendem a preferir atividades Sociais¹⁶), é importante associar esses achados às representações

sociais ou estereótipos que são reforçados na sociedade e que diminuem oportunidades de acesso e de desenvolvimento de interesses em determinadas áreas, seja por meninas ou por meninos. Por isso, reforça-se a relevância de incentivar um conhecimento amplo, diverso e sem fronteiras sobre o mundo do trabalho de forma a mitigar os efeitos das desigualdades sociais, de gênero, raciais, entre outras.

Por fim, e não menos importante, o último cuidado que deve ser tomado refere-se à interpretação dos resultados dos instrumentos de interesses, os quais devem sempre ser validados pela pessoa, sem que o avaliador adote o julgamento de que “se o teste falou, é verdade”. O avaliador deve permitir uma participação mais ativa da pessoa que está sendo avaliada, possibilitando-lhe uma maior assimilação dos resultados.

Teste de interesses profissionais é igual a teste vocacional?

Prevalece no senso comum a ideia, contraposta aos cuidados que foram mencionados, de que teste de interesses profissionais é sinônimo de teste vocacional. Essa ideia está equivocada, pelo simples fato de que a) os testes vocacionais não se baseiam em evidências científicas favoráveis para seu uso, b) são ofertados como um serviço que determinará a profissão que a pessoa nasceu para seguir e c) seu resultado se apresenta como uma verdade absoluta. Uma avaliação responsável deve garantir que a prática irreal e antiética do teste vocacional não se faça presente na utilização de testes de interesses profissionais com o objetivo de promover autoconhecimento dos estudantes.



Considerações finais

Como se percebe até aqui, os interesses são desenvolvidos com base na maneira como as pessoas percebem suas capacidades (Autoeficácia) e nas expectativas que criam ao exercitarem uma capacidade ou atividade (Expectativas de Resultados). Isso acontece porque, à medida que certas atividades se tornam recorrentes, a criança ou o adolescente refina suas habilidades para executá-las e fortalecem suas crenças de autoeficácia em relação a elas, a partir do que florescem os padrões de preferência. Da mesma forma, padrões de rejeição de atividades também podem ocorrer, na medida em que as experiências podem ser interpretadas de maneira positiva ou negativa por cada um, retroalimentando o ciclo de reflexão sobre os próprios interesses.

Por isso, reforça-se a importância de que as pessoas tenham acesso a diversas atividades ao longo da vida, já que só é possível se interessar por aquilo que se conhece. Ou seja, o indivíduo só pode se interessar pelas atividades que já vivenciou – especialmente aquelas avaliadas positivamente por ele. Dessa forma, a missão dos educadores de abrir as janelas e portas do conhecimento deve ser sempre incentivada na forma de um ambiente acolhedor e diverso nas realidades e possibilidades apresentadas aos estudantes, para que eles possam explorar seu pleno potencial.

04

A motivação do estudante: como mobilizar os estudantes para engajá-los em suas escolhas de futuro

Juliana Azevedo

As juventudes são plurais, e as demandas dos estudantes durante sua trajetória escolar também o são. Da mesma forma, são plurais as motivações pelas quais os jovens estudam e se engajam no Ensino Básico. Portanto, para entender como os estudantes podem pensar e projetar sua inserção no mundo do trabalho hoje, é preciso entender quem forma a juventude do Brasil, a qual, dada a extensão territorial, diversidade cultural e distribuição de renda do país, não pode ser tratada como uma única juventude.

Um retrato das juventudes brasileiras

O Brasil ainda é uma nação jovem, porém, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, sua pirâmide etária vem se transformando com a diminuição de pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Segundo os dados do *Atlas das Juventudes*, o Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens, ou seja, quase um quarto da população do país, e o nível de analfabetismo mostra que 6,6% dos jovens com mais de 15 anos não são alfabetizados. As capitais com maior percentual de jovens estão localizadas na região Norte, e as capitais com menor população de pessoas jovens estão nas regiões Sul e Sudeste².

A maior parte dos jovens brasileiros são negros (61%), e há equilíbrio entre a quantidade de homens e mulheres. No entanto, a população jovem ainda vive os impactos das desigualdades sociais, políticas e culturais de forma heterogênea². As desigualdades étnico-raciais, por exemplo, têm origens históricas e são persistentes na sociedade brasileira; a juventude de cor/raça negra enfrenta consequências severas dessas desigualdades em relação à juventude branca².

Essas desigualdades se refletem no campo da educação. Em 2019, 23,2% dos jovens brancos não concluíram o Ensino Médio, em comparação a 38,2% dos jovens pretos e pardos. Na comparação por classe social, em 2018, entre os 25% dos jovens mais ricos do país, 90,3% tinham acesso ao Ensino Médio; já entre os 25% mais pobres, apenas metade conseguia frequentar o Ensino Médio. Ou seja, existe desigualdade de acesso a oportunidades desde o Ensino Básico, a qual se refletirá também nas oportunidades que os jovens vão encontrar na vida adulta, seja no campo pessoal, social ou profissional².

Qual é a realidade de trabalho dos jovens brasileiros?

Segundo o relatório da pesquisa Juventudes, Educação e Projeto de Vida de 2020, que entrevistou 1,5 mil estudantes de escolas públicas brasileiras, das classes C, D e E, do total de jovens, 17% trabalham em funções informais (bicos) ou como aprendizes; 50% utilizam a renda com seu próprio lazer; e 4% investem no seu futuro, com cursos ou estudos³. Ou seja, faz-se necessário pensar e planejar ações para todas as juventudes brasileiras, para que estejam preparadas para os desafios da trajetória escolar e também para o mundo do trabalho.

Quais são as necessidades dos jovens no momento de escolha de carreira?

De forma ampla, a juventude se refere a um período da vida marcado por dúvidas relacionadas às escolhas de futuro, um período de receios, expectativas e descobertas, e isso se reflete também nas necessidades. Os jovens entrevistados pelo *Atlas das Juventudes* expressaram o desejo por uma escola que os prepare também para o mundo em que estão inseridos e que respeite as necessidades e prioridades de cada geração. Eles “[...] desejam uma educação com foco na prática, inovação e agilidade, dinâmicas novas de ensino e de avaliação e mais interação, liberdade e criatividade” (p. 38)².

Trata-se de uma geração que, devido ao grau de acesso à tecnologia, chega às salas de aula com conhecimentos preexistentes e com recursos tecnológicos que facilitam a escolha do que aprender, como e por quê⁴. As características que esses jovens esperam da educação escolarizada dialogam com o que definem como o trabalho ideal: aquele que proporciona flexibilidade, autonomia, estabilidade, remuneração justa e envolvimento em um propósito maior².

Como prioridade para o período de cinco anos de projeção, 51% dos jovens estudantes do Ensino Médio entrevistados desejam estar cursando o Ensino Superior, seja como primeira, segunda ou terceira prioridade; 39% esperam estar trabalhando em um emprego com salário maior, sendo que 20% deles

indicaram essa alternativa como segunda opção; 37% querem ter concluído a faculdade, com 21% indicando essa alternativa como a primeira opção em sua lista de prioridades³.

Ao serem perguntados sobre suas prioridades em dez anos, 18% dos jovens indicaram que concluir a faculdade é a primeira prioridade; 43% dos jovens do Ensino Médio desejavam comprar uma moradia; 31% desejavam estar trabalhando em um emprego com um salário melhor (para 22% destes, esta era a primeira ou segunda prioridade); 38% esperavam formar uma família³. Ou seja, uma grande parte dos jovens entendem quais são suas prioridades e o que almejam alcançar em determinados períodos de tempo, do que decorre a necessidade de apoiá-los para que consigam conquistar seus objetivos.

A escola é um ponto de partida importante para trabalhar esses projetos de vida. Na escola, o jovem tem a possibilidade de conversar com outros estudantes que se interessam pelas mesmas atividades e entender as possibilidades de profissão e de carreira pertinentes a seus interesses. Além disso, pode buscar apoio dos professores e demais membros da comunidade escolar para tirar dúvidas, aprofundar pesquisas e descobrir as ofertas de formação e de mercado.

Quando a escola concretiza seu caráter de ambiente socializador e diverso e quando o jovem tem garantido um espaço para se conhecer e fortalecer a crença em seu potencial, isto é, naquilo que se considera bom e apto a fazer ou aprender, a construção de um projeto de vida é facilitada. Consequentemente, o jovem vê sentido em seu projeto de vida e se motiva a estabelecer metas e pensar em rotas para alcançar seus objetivos.

O papel da motivação nas escolhas sobre o futuro

Com base no relatório de pesquisa *Juventudes, Educação e Projeto de Vida*, as respostas dos jovens sobre projeto de vida foram organizadas em grupos para saber como esses grupos se diferenciavam em termos de clareza de objetivos, referências de apoio, autoeficácia para alcançar os objetivos e condições socioeconômicas³.

Entre os 1,5 mil jovens entrevistados, 28% compõem o primeiro grupo: eles sonham com objetivos relacionados a estudos, têm na família e em pessoas famosas a referência do que pretendem ser e apoio para seguir com seus objetivos e sentem-se muito capazes de alcançar esses objetivos (Autoeficácia). O segundo grupo é composto por 31% dos respondentes, jovens que possuem objetivos materiais relacionados a renda, trabalho e melhora de vida, contam com o apoio de e encontram referências entre família, amigos e professores e, no que se refere à percepção de Autoeficácia, sentem-se muito ou razoavelmente capazes de realizar seus objetivos. O terceiro grupo é formado por 33% dos jovens, que indicam não saber quais são seus objetivos, não identificam pessoas de referência ou apoio e, quanto à percepção de Autoeficácia, não se sentem capazes de alcançar seus objetivos.

Ao olhar as características em comum entre as respostas, foi visto que os jovens que têm maior clareza sobre seus objetivos são aqueles que relatam a Autoeficácia mais desenvolvida para alcançar seus objetivos. Esses jovens relataram ter referências e uma rede de apoio, além de apresentaram condições socioeconômicas mais favoráveis, o que se reflete em seu acesso a oportunidades de estudos e em sua motivação também. Sendo assim, os dados parecem indicar que, quanto maior o nível de Autoeficácia, maior a motivação dos jovens para pensar sobre escolhas de futuro.

Por outro lado, os jovens que se sentiam pouco capazes de realizar seus objetivos também eram os que relatavam pouca clareza sobre esses objetivos e que indicavam não ter tantas referências ou rede de apoio. Esses jovens eram, em sua maioria, das classes D e E. Isso mostra que, para engajar e motivar jovens a pensar em seu projeto de vida, é necessário também prover oportunidades para que pensem no que desejam fazer no futuro, reflitam sobre suas crenças e interesses, desenvolvam sua crença no próprio potencial, além de ferramentas para que possam alcançar seus objetivos, ou repensá-los conforme protagonizam suas trajetórias^{5,6}. Dentro dessa perspectiva, entende-se que a motivação pode ser intencionalmente trabalhada no contexto escolar a fim de que os jovens a desenvolvam e a utilizem a favor do seu aprendizado.

Nesse processo, é importante também trabalhar a motivação para aprender, pois ela se refere à prontidão do estudante em tomar para si o compromisso

com seu autodesenvolvimento. Esse comprometimento com o próprio aprendizado favorece que o estudante persista diante de situações mais desafiadoras e busque desenvolver as competências necessárias para alcançar os objetivos que traçou.

O jovem que possui a motivação desenvolvida tende a estar mais engajado e consciente do seu desejo de aprender e a se projetar nos diferentes espaços que pretende ocupar tanto na vida acadêmica quanto na profissional. A motivação é, então, o ponto de partida para que o jovem se comprometa com seu projeto de vida e possa, assim, avançar para as etapas de planejamento e execução desse projeto.

05

O papel das escolas no projeto de vida dos estudantes

Ana Carolina Netto, Juliana Azevedo

Projeto de vida, como o próprio nome sugere, refere-se a um conjunto de objetivos que alguém estabelece para a vida. O pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa o traduziu como um sonho com degraus e que pode abarcar diversos âmbitos da vida, como o pessoal, de cidadão, acadêmico e profissional. Seria um sonho pois se refere a um objetivo maior que pode ou não se realizar. Sendo uma projeção, o projeto de vida passa a motivar decisões e ações no sentido de sua concretização^{1,2}. Nesse aspecto, ele se diferencia do sonhar pois prevê a articulação entre objetivos e ações de curto, médio e longo prazo no sentido de alcançá-los. Ampliando essa perspectiva, José Moran³ indica que projeto de vida “[...] é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões” (p. 1).

Quando se fala de sua construção em contexto escolar, o projeto de vida é, normalmente, associado a escolhas relacionadas ao ingresso no Ensino Superior e/ou ao mundo do trabalho, ou seja, à definição de uma carreira. Contudo, este é um processo muito mais amplo, que parte do autoconhecimento dos estudantes e almeja a construção de projeções para os diversos âmbitos da vida^{1,2}.

A BNCC⁴, documento que orienta o que os estudantes vão aprender em todas as etapas da Educação Básica, sustenta que a escola

garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (p. 465)

Portanto, o projeto de vida contribui para atribuir propósito aos aprendizados não só para fins profissionais, mas também para as demais dimensões da vida. Além disso, a BNCC fundamenta a sua construção no desenvolvimento de diversas competências e habilidades, como o protagonismo, a autonomia,

a consciência crítica, a adaptabilidade e a responsabilidade⁴. Isso significa que o projeto de vida é uma ferramenta de articulação entre conhecimentos e habilidades que são aprendidos e exercitados em aula e uma visão de propósito, sendo uma importante ferramenta para a promoção do desenvolvimento pleno dos jovens.

Estudos indicam que, apesar de escolhas sobre o futuro serem feitas a todo momento e em qualquer contexto, o trabalho intencional no contexto escolar favorece que as projeções de futuro sejam mais complexas, abarcando mais âmbitos da vida dos estudantes^{5,6}. Este capítulo visa apresentar alguns fundamentos para o desenvolvimento de projeto de vida na juventude, justificar a sua realização em contexto escolar e destacar algumas possibilidades para que ele ocorra de modo a apoiar os jovens em suas escolhas e na persecução de seus objetivos.

O projeto de vida na juventude

Para o pesquisador Damon⁷, projeto de vida é um fenômeno com aspectos pessoais e sociais. Assim como para a TSCC, o aspecto pessoal está relacionado a questões de identidade, biografia e habilidades e interesses, entre outros; já o aspecto social está relacionado à cultura e ao contexto histórico, econômico e social em que o jovem está inserido. Para além da identidade e do contexto, Damon⁷ destaca o efeito para o mundo exterior do projeto de vida, ou seja, o fato de que os objetivos e sonhos possuem efeitos não só para o sujeito que os tem, mas também para a sociedade, ainda que não tenha que ser um efeito em escala.

A construção de sonhos e objetivos para a vida pode ocorrer de forma orgânica, ao longo da vida, mas pode ser potencializada ao ser intencionalmente trabalhada em contexto escolar. Isso porque a escola é um contexto propício para o desenvolvimento dos aspectos pessoais e sociais do projeto de vida. No âmbito pessoal, é na adolescência que os jovens começam a se dedicar à construção de sistemas de pensamento que refletem propósito^{8,9} e que, se de fato desenvolvidos, geram benefícios pessoais, tais como o compromisso moral, o alcance de objetivos e a autoestima⁸. Já no âmbito

social, a mediação dos professores e o contato com os colegas favorecem que os jovens se conheçam em termos de gostos e habilidades, construam relações significativas e diversifiquem seu repertório em relação ao mundo, o que ajuda na construção de sonhos para o futuro^{6,9}.

Unindo as duas dimensões, Danza⁵ explica que na juventude ocorre a continuidade do desenvolvimento cognitivo, a construção da identidade e a formação da identidade moral, e os jovens fazem projeções para o futuro com base nessas crenças ou valores morais. Se conclui a etapa escolar sem desenvolver esses diferentes sistemas, o jovem passa para o Ensino Superior e/ou mundo do trabalho menos equipado para fazer escolhas alinhadas aos seus interesses e valores, o que traz prejuízos pessoais, mas também sociais por custos com evasão escolar, de cursos superiores e desafios para ingresso e permanência em postos de trabalho¹⁰.

Por que desenvolver projeto de vida na escola

O projeto de vida é desenvolvido por meio de experiências formais e informais ao longo da vida. Contudo, como a juventude é um período crucial para o seu desenvolvimento, a escola se torna um contexto estratégico para este.

A BNCC estabelece que o desenvolvimento do projeto de vida é objetivo de todas as etapas da Educação Básica e ajuda a dar sentido ao que se aprende⁴. No Ensino Fundamental, esse objetivo está relacionado a considerar os anseios dos jovens no processo de ensino e aprendizagem, mas está, principalmente, ancorado no estímulo à continuidade dos estudos.

Já no Ensino Médio, a construção do projeto de vida dos estudantes ganha destaque como objetivo educacional e está associado ao desenvolvimento do protagonismo dos jovens, à educação integral e ao estímulo de “[...] atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral”⁴ (p. 464). Dessa forma, ele é um dos norteadores das experiências escolares dos jovens.

Ainda que o projeto de vida seja um dos objetivos educacionais do Ensino Médio, estudos nacionais e internacionais revisados por Danza⁵ e Araujo, Araujo e Pinheiro⁶ explicitam que há muita variabilidade na complexidade desses projetos. Segundo os autores, grande parte (cerca de 60%) dos projetos de vida dos estudantes que participaram do estudo brasileiro podem ser considerados frágeis ou idealizados – na medida em que os estudantes expressaram apenas objetivos relacionados a benefícios materiais ambiciosos, mas sem a visão de etapas para sua construção, expressando, por exemplo, que queriam morar em uma mansão. Por outro lado, porcentagens menores de estudantes destacaram projetos de vida complexos, que articulavam objetivos pessoais, sociais, acadêmicos e profissionais com visão sobre ações para alcance desses objetivos, sendo: projetos que abrangiam objetivos familiares e profissionais, mas não incluíam objetivos relacionados à sociedade (cerca de 19%); projetos de vida centrados no trabalho (por volta de 7%); e projetos de vida centrados em objetivos altruístas (menos de 4%).

Os resultados desses estudos apontam para a relevância de se trabalhar intencionalmente, ao longo do Ensino Médio, o desenvolvimento da identidade dos jovens e conhecimentos e habilidades que contribuam para a construção de seu projeto de vida. Segundo Danza⁵ esse trabalho é essencial, pois, ainda que mudanças no projeto de vida ao longo do tempo não sejam lineares, nem conformem um modelo que possa ser generalizado, o trabalho intencional de desenvolvimento do projeto de vida potencializa o desenvolvimento, pelos jovens, de projetos mais complexos, com efeitos inclusive para a sua saúde mental.

Como o projeto de vida pode ser desenvolvido na escola

Desenvolver o projeto de vida dos estudantes na escola demanda que os diversos elementos do processo de ensino e aprendizagem e de gestão escolar sejam pensados e organizados para potencializá-lo. Para que isso ocorra, o pilar que orienta e coordena as diversas ações na escola é o **Plano Político Pedagógico (PPP)**. Com base nele, a gestão escolar e o corpo docente passam a garantir os espaços temporais, físicos e pedagógicos para o

desenvolvimento das habilidades e conhecimentos que contribuem para a construção do projeto de vida dos estudantes.

Esse é um documento vivo que consolida a reflexão das equipes docente e de gestão e da comunidade sobre o que e como os estudantes vão aprender. O PPP torna-se, portanto, ponto de partida para a organização escolar. Para ensejar a reflexão sobre esses aspectos, algumas perguntas podem ser elencadas.

Que estudante a escola quer formar?

Silva¹¹ argumenta que o que é ensinado está diretamente relacionado à visão do que os estudantes devem se tornar e seleciona os conhecimentos considerados relevantes com base nessa visão. No mesmo sentido, Arroyo¹² destaca que “[...] o que projetamos para os alunos no futuro e como os vemos no presente tem sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares” (p. 121) e que essa visão precisa incorporar as diversas dimensões do ser humano, não apenas o trabalho.

Como ponto de partida, a BNCC⁴ prevê a formação integral de jovens para que eles se entendam em sua multiplicidade e singularidade, de modo a se tornarem “[...] sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (p. 463). Além disso, prevê que eles tenham condições de se adaptar ao longo da vida e construir seu projeto de vida – incluindo estudo, trabalho e a “[...] escolha de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”⁴ (p. 463). Estes são objetivos de desenvolvimento para todos os estudantes na etapa do Ensino Médio. Complementarmente, a comunidade escolar – com destaque para professores e estudantes – pode acrescentar objetivos de desenvolvimento tendo em vista seus contextos locais, processos históricos, entre outros.

Quando, no PPP da escola, se expressa a intencionalidade de contribuir com a formação de jovens que sejam críticos, criativos e capazes de fazer escolhas éticas em suas vidas pessoais e nos espaços que ocupam, garante-se o compromisso da escola com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Este se traduz no currículo, criando oportunidades para o planejamento e

acompanhamento, pelos jovens, de passos estruturados para a continuidade de suas vidas acadêmicas e para o ingresso na vida profissional.

Qual currículo pode ser adotado para o desenvolvimento do projeto de vida?

Com base na discussão sobre qual estudante se quer formar, a rede de ensino ou a escola direcionam os objetivos e objetos de aprendizagem, ou seja, o que será ensinado. Em vez de conformar estudantes a um projeto específico de futuro, o currículo de projeto de vida está associado, na BNCC⁴, a fazer escolhas “[...] com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (p. 9) e à aplicação do conhecimento na vida real dos estudantes. Dessa forma, privilegia a leitura de contexto e o desenvolvimento de competências e habilidades para a construção de planos de futuro.

As diferentes ciências que contribuem para a educação acumularam conhecimento sobre como apoiar os estudantes no desenvolvimento de habilidades para construir e perseguir seus planos de futuro, adaptando-se quando desafios são encontrados. Contudo, muito desse conhecimento permanece na academia e ainda não foi transposto para as práticas de ensino e aprendizagem do dia a dia das redes de ensino. Os capítulos 2 e 3 desta publicação organizam décadas de pesquisa sobre o assunto, as quais vêm sendo transpostas para o contexto escolar em propostas como o Realizando Escolhas. Além disso, o trabalho de especialistas como Valéria Arantes, Viviane Pinheiro, Hanna Danza, entre outros, aponta para possibilidades metodológicas no trabalho com conhecimentos e habilidades fundamentais para que os estudantes construam seus projetos de vida.

Entre essas possibilidades, está a oferta de momentos estruturados em que se aprofunda três esferas que compõem o projeto de vida: 1) Pessoal: com o objetivo principal de que o estudante conheça suas habilidades, sentimentos e possa refletir sobre seus desejos para o futuro; 2) Social: em que se dedicam a entender o impacto de suas ações nos espaços que ocupam e no mundo; 3) Profissional: que, aliada às reflexões sobre as esferas pessoal e social, permite aos estudantes começar a projetar qual carreira pretendem seguir. Para fomentar esse trabalho intencional e estruturado, é importante

abordar os conceitos e/ou considerar as possibilidades metodológicas colocadas a seguir:

Conceito	Descrição	A relação entre o conceito e a construção de jornadas formativas de projeto de vida
Educação para carreira	A educação para carreira ajuda a informar os estudantes sobre o mundo do trabalho considerando suas vivências escolares. Além disso, ela está em consonância com a promoção da educação integral, porque visa apoiar o estudante na construção de projetos de vida ^{13,14} .	Com base na modalidade educação para carreira, conhecimentos sobre mundo do trabalho são discutidos em sala de aula, de forma a relacionar educação e trabalho. A partir dessa proposta, são discutidas competências-chave para o desenvolvimento de carreira e como os jovens podem desenvolvê-las em cada etapa de ensino ^{13,14} .
Autoeficácia	Autoeficácia refere-se à crença de cada pessoa em sua própria capacidade para realizar determinada atividade. Com base nesse conceito, pode-se entender como as pessoas percebem e lidam com algumas atividades e o quanto elas vão persistir em suas metas, mesmo diante de obstáculos ¹⁵ .	A escola é um espaço de segurança para que os jovens desenvolvam habilidades, incluindo a autoeficácia. Quando os jovens desenvolvem projetos variados na escola, têm a oportunidade de experimentar atividades diferentes e, conseqüentemente, criar e/ou consolidar crenças sobre suas capacidades de realizar tais atividades.
Expectativas de resultados	As expectativas refletem as crenças que as pessoas têm sobre as conseqüências de seu engajamento em determinada atividade, sejam essas conseqüências positivas ou negativas ¹⁵ .	Ainda, como espaço de segurança, as atividades escolares podem ser oportunidades para que os jovens reflitam sobre suas expectativas em relação aos resultados de sua dedicação aos estudos ou aos projetos propostos.
Metas	As metas refletem a intenção que as pessoas apresentam para se engajar em uma atividade ou para alcançar um certo resultado nessa atividade ¹⁵ .	No planejamento de projetos, é possível combinar com os estudantes algumas metas, que podem ser avaliadas em diálogos com eles ao longo e ao final do processo.

Interesses profissionais	Os interesses profissionais podem ser entendidos como padrões de preferências por algumas atividades e pelos contextos conectados a essas atividades ¹⁶ .	Conhecer os próprios interesses auxilia os jovens a saber quais atividades gostariam de exercer profissionalmente. É importante notar que, para que alguém saiba se gosta ou não de uma atividade, é necessário que existam oportunidades para sua vivência e reflexão sobre o interesse que a atividade desperta.
Competências socioemocionais	As competências socioemocionais são características individuais que se manifestam na forma como as pessoas pensam, sentem e agem no dia a dia. Elas são maleáveis e acionáveis ¹⁷ .	Na escola, auxiliam os jovens no desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais, como gerenciar seus sentimentos ou fomentar aprendizados colaborativos, e na preparação dos estudantes para os desafios do mundo BANI (i.e., Brittle, Anxious, Non-linear, Incompreensible).

O trabalho intencional para o desenvolvimento das competências socioemocionais

Ocorre transversalmente às dimensões pessoal, social e profissional do projeto de vida. Cada uma dessas dimensões gera oportunidades para apresentar aos estudantes as competências socioemocionais e convidá-los à reflexão sobre como eles as têm exercitado nas diferentes situações do dia a dia. Para esse tipo de atividade, as evidências indicam que os estudantes aprendem mais se focam até duas competências por vez. Recomenda-se o uso da metodologia SAFE (Sequencial, Ativo, Focado e Explícito) para o diálogo com os estudantes. Entenda:

- **Sequencial:** cada competência socioemocional é trabalhada diversas vezes em contextos diferentes, formando uma sequência;
- **Ativo:** os estudantes se engajam nos processos de ensino e aprendizagem pelo uso de metodologias ativas;
- **Focado:** trabalha-se até duas competências por vez – mas preferencialmente uma – para permitir que estudantes e professores se aprofundem na compreensão e no exercício delas;
- **Explícito:** o desenvolvimento das competências socioemocionais faz parte dos objetivos de aprendizagem que são compartilhados com os estudantes no início de cada sequência didática e acompanhados com eles ao longo do processo.

Conheça mais sobre possibilidades metodológicas para o trabalho intencional com competências socioemocionais nos materiais do Instituto Ayrton Senna acessando o link: <https://institutoayrtonseenna.org.br/para-voce/professor/estante-do-educador/competencias-socioemocionais/> e conheça uma possibilidade de aplicação no caso analisado no [Capítulo 7](#).

Ao abordar tais conceitos e metodologias, a escola contribui para o desenvolvimento pleno dos estudantes, pois estimula neles competências relacionadas à motivação e à autorregulação da aprendizagem. Dessa forma, eles passam a conhecer mais sobre seus interesses, estabelecem metas e aprendem formas de, autonomamente, preparar-se para alcançá-las, executar as ações programadas, avaliar e ajustar o processo visando atingir seus objetivos. Conheça mais sobre o desenvolvimento dessas competências em publicação do Instituto Ayrton Senna clicando [aqui](#) e conheça uma possibilidade de aplicação do caso analisado no [Capítulo 7](#).

O projeto de vida pode ser trabalhado em um componente específico ou de modo transversal? Quais são as oportunidades para trabalhá-lo dentro e fora de sala de aula?

A maior parte das redes públicas de ensino possuem políticas que direcionam a criação de um componente de projeto de vida no Ensino Médio. Além disso, muitas orientam a formação e alocação de professores e a estruturação do currículo e indicam materiais de apoio ao planejamento de aula para os professores¹⁸. Nesse caso, ao discutir os direcionadores do PPP, os profissionais podem definir destaques entre as temáticas trabalhadas e formas de oferecer apoio aos estudantes, entre outros.

Nos casos em que não há um direcionador central, as escolas podem estabelecer se o projeto de vida será trabalhado em um componente específico ou transversalmente nos componentes das áreas do conhecimento. Trabalhar projeto de vida em um componente específico oportuniza maior controle do currículo e acompanhamento dos estudantes com um professor como referência, que acaba conhecendo a todos em maior profundidade. Já o trabalho

transversal oportuniza maior colaboração e articulação entre os professores para garantir que todas as temáticas e habilidades priorizadas sejam abordadas em aula; também permite que os estudantes discutam sobre os temas de projeto de vida com o(a) professor(a) com que mais se identificam – neste caso, também é possível organizar um processo de tutoria, em que alguns professores acompanham turmas e estudantes mais de perto³.

Independentemente do espaço definido pela escola para a construção do projeto de vida dos estudantes, é importante que toda a comunidade escolar tenha algum domínio do assunto e compromisso com a escuta a seus estudantes. Assim, todos podem contribuir para um ambiente que valorize, acolha e oriente as projeções dos jovens.

Quais oportunidades a escola está oferecendo para que os estudantes desenvolvam o seu protagonismo e outras competências?

É importante pensar os tempos e espaços de aprendizagem para além do que está previsto em termos do tempo destinado aos componentes curriculares. Projetos interdisciplinares e/ou de liderança estudantil, como clubes e outras unidades curriculares previstas para o Ensino Médio, são oportunidades de exercitar o protagonismo juvenil autêntico. Neles, os estudantes testam papéis, projetam-se em atividades diferentes e identificam preferências de atividades, ambientes, entre outros. Com o apoio dos professores e de colegas, os estudantes vão agregando informações que apoiam seu autoconhecimento e a construção de objetivos para o futuro.

Trazer profissionais externos para dentro da escola que tenham representatividade na comunidade ou histórias que dialoguem com os anseios dos estudantes é uma forma de ultrapassar os limites da escola e ampliar o sentimento de comunidade escolar comprometida com os projetos de futuro dos estudantes. Ao propor atividades nesse sentido, é importante que o corpo docente propicie espaços individuais e coletivos de reflexão sobre o planejamento, o desenvolvimento e os resultados dos projetos desenvolvidos. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento do protagonismo e das habilidades citadas no tópico sobre currículo.

Quais professores podem ser envolvidos e em quais papéis?

O projeto de vida pode ser utilizado para promover a coordenação entre professores dos diversos componentes curriculares. Não só o professor do componente de projeto de vida – quando for o caso –, mas também os demais professores podem promover em seus componentes a ampliação de repertório dos estudantes para que estes possam sonhar a partir de novos horizontes. Isso pode ser feito com a inclusão de temáticas relacionadas ao projeto de vida nas próprias aulas ou em projetos de pesquisa e intervenção.

Os professores também podem apoiar os estudantes promovendo a reflexão crítica sobre suas certezas⁵. Ao convidá-los a refletir sobre seus interesses e sonhos, históricos profissionais e sociais de sua família e comunidade, entre outros, contribuem para aprofundar o autoconhecimento dos estudantes. Por meio dessa reflexão e do diálogo, os professores estimulam os estudantes a fazerem projeções para o futuro com postura crítica, o que contribui para a construção de projetos de vida mais complexos e de caminhos para alcançá-los, mas sem direcionar os jovens para um percurso ou objetivo específico nem julgar seus sonhos.

Além disso, professores que atuam com projeto de vida precisam escutar ativamente os estudantes para poder apoiá-los em casos de incertezas e inseguranças, que são muito comuns nessa etapa da vida, assim como para ajudá-los a enxergar seus potenciais. Também podem apoiar os estudantes na construção de alternativas nos momentos em que estes encontrem desafios para aprofundar e/ou iniciar a execução de ações no sentido da realização de seus projetos de vida, isto é, podem auxiliá-los a ajustar a rota sempre que for necessário.

Pode-se perceber, então, que os professores apoiam o desenvolvimento de seus estudantes nas dimensões:

- **cognitiva:** compartilhando e mediando a construção de conhecimento;
- **atitudinal:** promovendo o desenvolvimento de competências para a construção de projetos de vida de forma autônoma e crítica, o que

envolve autoconhecimento, inclusive em termos de interesses e competências socioemocionais, estabelecimento de objetivos e metas, planejamento e execução de ações para alcançá-los, avaliação do próprio desenvolvimento e ajuste das ações quando necessário;

- **emocional:** dando suporte em momentos de incertezas, demonstrando crença na capacidade de cada estudante de sonhar e autorregular-se.

Quem precisa ser formado?

Por vezes, os professores que atuam com projeto de vida possuem formação em alguma área do conhecimento e precisam ser formados nas estratégias didáticas e nos conteúdos para atuar com projeto de vida. Para além dos recursos que a rede de ensino ofereça para a formação dos professores, a equipe de gestão escolar pode considerar utilizar os tempos de planejamento e acompanhamento para promover a formação em serviço dos profissionais.

Complementarmente aos conhecimentos específicos sobre como os indivíduos formam suas preferências e tomam decisões sobre o futuro, as oportunidades de formação em serviço podem ser utilizadas para desenvolver nos professores competências de mediação pedagógica, como escuta ativa, presença pedagógica, abertura ao novo, empatia, entre outras. Com o repertório ampliado, eles podem criar vínculos com os estudantes, promover momentos de reflexão sobre o processo de desenvolvimento, identificar quando estes enfrentam desafios e apoiá-los sem julgamentos.

Como, quando e com quais objetivos acompanhar esse trabalho

O trabalho com projeto de vida em ambiente escolar envolve o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que podem ser acompanhados ao longo do processo, no diálogo entre professores e estudantes e na realização de trabalhos e projetos, por exemplo. O processo avaliativo precisa estar vinculado à concepção de desenvolvimento constante dos estudantes, e não a uma nota que denote sucesso ou fracasso na construção de um

projeto de vida, pois isso é incompatível com a visão de desenvolvimento pleno que norteia a BNCC e os demais marcos legais que são a base deste trabalho. Esta visão prevê a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e socioemocional ao longo da vida e de construção de caminhos adaptáveis, e não de um percurso único que deva ser perseguido a qualquer custo.

Complementarmente, é possível pensar em momentos de culminância das atividades escolares, para compartilhar com a comunidade e as famílias os conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo do período.



Considerações finais

O referencial teórico sistematizado neste capítulo reforça que o projeto de vida possui aspectos pessoais e sociais e que decisões sobre o futuro são tomadas por estudantes normalmente ao longo da vida, independentemente de eles terem vivenciado um percurso de projeto de vida. Contudo, ao experimentar um percurso pedagógico de projeto de vida, com objetivos de aprendizagem claros e mediação de um(a) professor(a), os estudantes passam a tomar decisões mais informadas e constroem projetos de vida mais complexos, que abarcam mais dimensões da vida – como a pessoal, social e profissional. As habilidades e conhecimentos adquiridos podem, a partir de então, ser utilizados ao longo da vida com vista à realização do projeto de vida e/ou para ajustá-lo sempre for necessário.

A adolescência é um período profícuo para o trabalho com projeto de vida, pois é nessa etapa que os jovens aprofundam seu autoconhecimento, desenvolvem sua identidade e internalizam valores, selecionando quais vão adotar para si. Ao contribuir para o desenvolvimento dos estudantes com percursos de projeto de vida, as escolas se alinham aos objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC e em outros marcos que regulam o ensino e a aprendizagem no Ensino Médio. Mais do que isso, favorecem o desenvolvimento pleno dos estudantes ao lhes oferecerem ferramentas que estes poderão utilizar ao longo da vida para tomar decisões sobre seu futuro e planejar ações para alcançar seus sonhos. Ao dar aos jovens a oportunidade de pensar e projetar o futuro por meio de aulas, reflexões e registros estruturados, contribui-se para que eles tenham uma projeção positiva de continuidade de vida acadêmica e profissional pós-Ensino Médio, a qual poderá ser uma referência de caminhos e escolhas em um momento da vida que costuma ser marcado por grandes questionamentos sobre o que se espera e se deseja do futuro.

A escola apoia o desenvolvimento dos estudantes ao oferecer-lhes oportunidades de se autoconhecerem e de desenvolverem competências e habilidades relacionadas ao estabelecimento de objetivos, ao planejamento de ações, à adaptação e tomada de decisão, entre outros. Ela também é um ambiente seguro para que os estudantes ampliem seus conhecimentos para a análise do contexto social, cultural e econômico, assim como de possibilidades para a construção de futuros. Para tanto, é importante que toda a comunidade escolar esteja preparada para apoiá-los diante de inseguranças e incertezas e para contribuir com as projeções de cada um sem indicar caminhos, mas sim colaborando para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.

O Plano Político Pedagógico da escola é um norteador das experiências e da gestão escolar. Portanto, recomendamos que os objetivos e estratégias relacionados ao trabalho com projeto de vida estejam refletidos nesse documento, como um compromisso assumido com o perfil de estudante que se deseja desenvolver, e que ele seja constantemente atualizado com a participação da equipe docente e de gestão, e conte com a voz dos estudantes, de modo a também refletir seus anseios de protagonismo e desenvolvimento.

06

O papel da família no projeto de vida dos estudantes

Rodolfo Ambiel e Ana Carla Crispim

Na concepção da TSCC, o contexto tem uma importância fundamental na determinação de comportamentos e na construção de competências de autorregulação e de tomada de decisão¹. Importa mencionar que, por contexto, deve-se entender todas as influências proximais que medeiam os processos de aprendizagem, formal e informal, que atuam sobre o desenvolvimento de crenças e outros padrões cognitivos ao longo da vida. Alocam-se no conceito de contexto aspectos físico-ambientais, crenças compartilhadas por grupos sociais diversos, regras, leis e todo o ecossistema global cujas ações podem impactar, direta ou indiretamente, as atitudes e decisões de indivíduos. Em termos operacionais, as influências proximais contextuais podem ser entendidas como barreiras e suportes percebidos no contexto, que atuam em um espectro contínuo que varia desde uma conjuntura microcontextual até uma realidade macro contextual.

Com isso em mente, este capítulo tem como objetivo analisar o papel da família na construção do projeto de vida dos estudantes com base na perspectiva da TSCC, considerando a família como um elemento capaz de influenciar e ser influenciada pelo indivíduo. Além disso, também serão apresentados resultados de pesquisas sobre possíveis influências parentais e familiares na construção de projetos de vida e, mais especificamente, nas escolhas de carreiras, do ponto de vista dos conceitos de suporte e estilos parentais e familiares.

Projeto de vida e de carreira na TSCC: a família como contexto

A família pode atuar como facilitadora ou dificultadora da construção e implementação de projetos de vida e de carreira. Isso porque ela pode exercer influência de modo a facilitar (ou permitir) ou dificultar (ou impedir) o alcance de certos objetivos e a execução de certas tarefas. Por isso, nos modelos da TSCC, a família e toda sua gama de aprendizagens e influências são compreendidas como variáveis contextuais que podem agir como suporte ou barreiras.

No entanto, na TSCC, a influência da família não fica restrita às variáveis contextuais; ela também aparece representada em aspectos tais como características genéticas e hereditárias, disponibilidade de recursos socioeconômicos e culturais e experiências de aprendizagem. Desse modo, embora o termo

“família” não apareça explicitamente nos modelos da TSCC, suas influências estão implícitas em outras variáveis, o que reforça sua relevância.

Sobretudo (mas não só) ao se explicar como os interesses são desenvolvidos ao longo da infância e da adolescência, as experiências no contexto familiar tendem a impactar o nível, a quantidade e a qualidade das experiências de aprendizagem e de conhecimento sobre aspectos diversos da vida, o que vai influenciar diretamente o desenvolvimento dos interesses que tenderão a se cristalizar ao final da adolescência¹. Além disso, por meio das experiências com a família, fomenta-se também a aprendizagem por modelos (*i.e.*, aprendizagem vicária), seja pela observação dos familiares durante a realização de atividades, pela avaliação de seus interesses ou pela reprodução das mesmas atividades, algo que se configura como uma importante fonte de autoeficácia e de expectativas de resultados². Portanto, pela observação do comportamento dos pais – e pela consequente interpretação deles como sucesso ou fracasso –, os filhos aprendem que também podem conseguir certos feitos e esperar certos resultados de suas ações.

No entanto, vale ressaltar que a percepção sobre quais fatores familiares se mostram como barreiras e quais fatores familiares se mostram como suportes contextuais depende da interpretação cognitiva que cada um faz com base em sua própria experiência e crenças. Por exemplo, considere um estudante com o nível socioeconômico de uma família de classe média alta; possivelmente, no senso comum, o fato de um ou uma adolescente se desenvolver no contexto de uma família com condições materiais de proporcionar acesso a diversas experiências culturais e de aprendizagem é uma vantagem na definição do projeto de vida, no sentido de que tal adolescente tem opções de escolha entre os diversos cursos superiores disponíveis. Embora, de fato, a possibilidade de escolher a profissão a seguir seja objetivamente um privilégio de certas camadas sociais, é possível que, para um indivíduo específico nessas condições, tal privilégio seja mais uma barreira do que um suporte contextual, caso sua família busque ativamente influenciar sua escolha, direcionando-o para certos cursos, em desfavorecimento de outros, por meio de discursos de maior ou menor valorização de certas atividades. Ora, o fato é que, objetivamente, o adolescente em questão pode escolher, mas há uma crença familiar que impede (ou dificulta) sua escolha

segundo seus próprios interesses. Nesse sentido, a implementação do seu projeto de vida fica prejudicada.

Assim, entende-se que a influência parental ou familiar, seja ela positiva ou negativa (segundo a interpretação do indivíduo sobre o qual a influência recai), será exercida sobre os filhos de maneira intencional ou não. Da mesma forma, seguindo a lógica sociocognitiva da reciprocidade triádica^{2,2}, os filhos influenciam seu contexto familiar como um todo. Isso acontece porque essas influências são trocas que ocorrem de forma intencional ou espontânea, considerando-se os papéis e hierarquias estabelecidos no contexto e ao longo do tempo, de modo que as aprendizagens daí decorrentes tendem a impactar, implícita ou explicitamente, os comportamentos, as decisões e os projetos pessoais e familiares de todos os envolvidos.

Estudos sobre as interações familiares nas decisões de carreiras

A literatura sobre influências parentais na construção de projetos de vida e de carreira aponta que a forma como os pais apoiam os filhos é importante para o processo de tomada de decisão destes. O suporte familiar pode ser entendido como uma variável complexa e multidimensional relacionada à percepção do indivíduo de sua satisfação pela família (independentemente da configuração desta), de suas necessidades de apoio, afeto, cooperação, autonomia e independência^{3,4}. Especificamente, resultados de uma metanálise identificaram que, quando o suporte familiar impacta positivamente a autoestima dos estudantes adolescentes, acaba aumentando também sua maturidade para tomar decisões de carreira⁵. Esse achado foi reforçado por outra metanálise em que se identificou que suporte parental e autoeficácia para decisão de carreira são significativamente relacionados em amostras da Coreia do Sul e dos Estados Unidos; de modo específico, a percepção de suporte parental emocional, comunicacional e financeiro teve influências mais fortes na autoeficácia de carreira, sobretudo na amostra sul-coreana⁶. Ou seja, quanto maior o suporte parental percebido, maior a percepção de autoeficácia para tomada de decisão de carreira por parte dos estudantes.

³ Na perspectiva sociocognitiva, a reciprocidade triádica indica a influência mútua entre comportamento observado, cognições e contexto.

Pesquisas que abordam esses conceitos de influências familiares também demonstram que, para além do suporte parental, a forma como os pais interagem e criam os filhos influencia nas escolhas profissionais. No contexto do processo de desenvolvimento dos filhos, tais práticas parentais são chamadas de estilos parentais, definidos, assim, como as atitudes e os comportamentos parentais ligados à qualidade da comunicação estabelecida entre pais e filhos, nível de exigência e afetividade na relação⁷. De acordo com o modelo de Maccoby e Martin⁸, existem dois aspectos das práticas parentais a serem considerados: a exigência (estabelecimento de regras e imposição de limites, com o intuito de controle do comportamento do filho) e a responsividade (compreensão, apoio emocional e diálogo entre pais e filho). Em um estudo de metanálise, foi identificado que crenças e comportamentos parentais, além da relação de pais e filhos, influenciaram a autoeficácia para tomada de decisão de carreira de adolescentes jovens com tamanhos de efeito médios, e que o efeito combinado de pai e mãe foi mais forte do que os efeitos encontrados para cada genitor de forma separada⁹. Esses dados foram reforçados por pesquisas brasileiras, nas quais se observou que a responsividade materna, a congruência complementar³ e a afetividade familiar relacionaram-se positivamente com autoeficácia para escolha profissional, que, por sua vez, predisse significativamente a percepção de estar decidido(a) quanto à escolha profissional^{10,11}. Isso quer dizer que, para além do suporte familiar durante momentos de decisão, atitudes e comportamentos que fomentam cuidado e a criação de vínculos baseados em confiança e reciprocidade ao longo da vida ajudam a aprimorar os recursos intra e interpessoais dos jovens para agir em tais momentos.

Por outro lado, tanto o suporte quanto essas relações estabelecidas com os filhos são influenciados pelo contexto geracional de cada família. Ion¹² propõe que essa influência seja entendida por meio do conceito de capital familiar, o qual se refere ao conjunto de atitudes, crenças, afetos e recursos de que uma família lança mão para auxiliar seus membros a atingirem seus objetivos. O pesquisador propõe que esta variável é importante para se compreender o desenvolvimento de carreira de estudantes que são da

³ A congruência complementar representa a percepção dos filhos acerca das habilidades dos pais de lhes exigir e apoiá-los de acordo com as necessidades.

primeira geração a ingressar no Ensino Superior, ainda que ela, como as forças pessoais, não seja suficiente para um desenvolvimento pleno de carreira, uma vez que tal desfecho é multifacetado. Por exemplo, em estudo de Humayon et al.¹³ com uma amostra de estudantes paquistaneses, foi visto que a condição econômica familiar exerceu uma influência considerável nas escolhas de carreira dos estudantes, com peso semelhante ao das influências familiares e do interesse pessoal. Isso foi corroborado por um estudo brasileiro de Sobrosa, Oliveira, Santos e Dias¹⁴ que identificou que, embora a maioria dos estudantes de classes mais vulneráveis socioeconomicamente não identificassem qualquer influência em suas escolhas de cursos técnicos ou de graduação, entre aqueles que percebiam influências, a dos genitores foi a mais citada.

Assim, tal como proposto por Bandura na TSC e na TSCC, percebe-se como as influências da família fazem parte do ciclo de fatores de crença, de comportamento e de contexto que interagem reciprocamente e se influenciam mutuamente. Com base nessa compreensão, entende-se também o papel da família nesse ciclo.



Considerações finais

A influência familiar na construção de projetos de vida de adolescentes é uma temática relevante a ser explorada, pois as evidências apontam que é uma variável fundamental no curso do desenvolvimento. Segundo a visão da TSCC, tal como demonstrado ao longo deste capítulo, a influência pode ser entendida de dois prismas principais: o da aprendizagem vicária e o do contexto. Do ponto de vista da aprendizagem vicária, as relações familiares possibilitam a transmissão de comportamentos e crenças entre seus membros por meio da observação; do ponto de vista do contexto, o ambiente familiar pode ser facilitador ou dificultador do desenvolvimento e dos projetos, desde suas concepções até a implementação. É essencial, contudo, considerar que a família é apenas um dos níveis contextuais aos quais um estudante está submetido. É necessário considerá-lo em associação, especialmente, ao ambiente escolar, configurando-se, ambos, como pilares de apoio para os projetos dos adolescentes.

07

Um estudo de caso sobre uma aplicação do Realizando Escolhas

*Gustavo Henrique Martins, Ana Carla Crispim, Maria Lúcia Voto,
Ana Carolina Netto, Rodolfo Ambiel e Gisele Alves*

Neste capítulo, será apresentado um exemplo de estudo de caso do Realizando Escolhas em uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública tomando como princípio a devolutiva com os resultados da autoavaliação dos estudantes dessa turma os quais responderam o instrumento Meus Interesses Profissionais. Serão apresentadas possíveis interpretações das devolutivas e propostas de atividades interventivas. Também apresentaremos uma possibilidade de trabalho conjunto com outra proposta do Instituto Ayrton Senna, nomeada Diálogos Socioemocionais – com estratégias embasadas em avaliação formativa das competências socioemocionais dos estudantes. Sendo assim, primeiro você verá os resultados do Realizando Escolhas e, na sequência, será apresentado a um exemplo de interpretação conjunta dos resultados do Realizando Escolhas e do Diálogos Socioemocionais.

O que motivou a elaboração deste capítulo na forma de exercício prático foi a necessidade de fornecer aos docentes um apoio adicional ao planejamento de caminhos de desenvolvimento do Realizando Escolhas, com olhar especial para o uso dos resultados da devolutiva como ferramenta de autoconhecimento do estudante que fomente a reflexão e a troca de ideias e de percepções entre professores e estudantes e que contribua no processo de tomada de decisão dos jovens. É importante destacar que se trata de um exemplo analisado, ou seja, este caso não esgota as possibilidades de aplicação do Realizando Escolhas, de resultados dos estudantes, nem tampouco de intervenções.

Contexto do caso

Em uma escola pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo, o professor Lucas foi designado para lecionar em uma turma da 3ª série do Ensino Médio, composta por 23 alunos. Lucas observou que seus alunos apresentavam muitas dúvidas sobre seu futuro após a saída do Ensino Médio. Eram dúvidas sobre como construir projeções de futuro com base em opções que fizessem sentido para eles e abarcassem diferentes dimensões da vida, como a profissional, acadêmica, social e pessoal. Apesar de esses estudantes já vivenciarem o desenvolvimento de competências socioemocionais e construção do projeto de vida, por meio do trabalho da

rede com o Diálogos Socioemocionais, Lucas reconheceu a necessidade de abordar discriminadamente temáticas relacionadas mais especificamente aos planejamentos de futuro e levou a questão para uma reunião de professores da escola. Após refletirem e pesquisarem sobre diferentes caminhos e possibilidades, os professores e a coordenação pedagógica identificaram a oportunidade de adotar a proposta do Realizando Escolhas, acoplada ao Diálogos Socioemocionais.

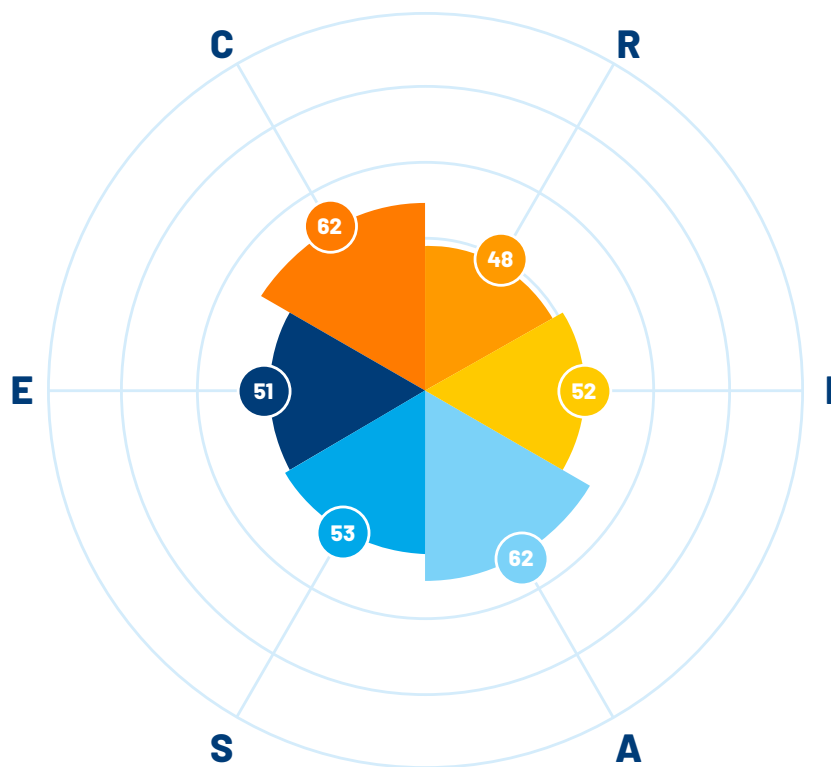
Definido isso, Lucas cursou a trilha formativa do Realizando Escolhas desenvolvida para docentes, na plataforma humane, e, com apoio da gestão, planejou a implementação da proposta na turma da 3ª série, reservando as horas de trabalho indicadas na proposta, desde a primeira orientação, passando pela resposta dos estudantes ao instrumento Meus Interesses Profissionais e discussão dos resultados, até finalizar com a última orientação e avaliação do caminho e das aprendizagens. Assim, após uma conversa inicial com os estudantes sobre perspectivas de futuro e a importância de conhecerem seus interesses profissionais, fomentando uma escolha mais bem informada e refletida sobre profissões e ocupações futuras, ele reservou uma aula na sala de informática da escola para que os estudantes ampliassem a exploração de suas preferências e possibilidades por meio das respostas ao instrumento Meus Interesses Profissionais, ocasião em que os alunos tiveram tempo para refletir e responder com sinceridade.



A proposta do Realizando Escolhas pode ser acessada na plataforma humane – uma plataforma de apoio à formação de educadores – ou por meio de uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna e uma rede escolar na forma de um acordo de cooperação. Ficou interessado(a)? Entre outras configurações de implementação por meio de acordo de cooperação com a rede, a solução Realizando Escolhas pode ser acoplada ao Diálogos Socioemocionais e, junto dessa solução para o desenvolvimento socioemocional, por exemplo, pode ser implementada como o 3º módulo que estudantes da 1ª série e da 3ª série do Ensino Médio vão acessar para realizar atividades.

Devolutiva do professor

Após a autoavaliação dos estudantes, Lucas voltou à plataforma e teve acesso à devolutiva com os resultados da turma conforme apresentada a seguir.



As pontuações variam de 0 a 100. Esses são os resultados agrupados da turma. Quanto maior a pontuação, mais forte são seus interesses em um determinado tipo.

Os interesses **mais predominantes** da sua turma foram:

- **Artístico:** diz respeito a atividades que envolvem interesse pelo senso estético e por processos criativos e imaginativos. Pode se refletir em atividades com artes visuais, musicais, teatrais ou literatura, por exemplo.
- **Convencional:** diz respeito a atividades que envolvem ambientes mais estruturados e organizados. Isso pode se refletir em atividades com rotinas ordenadas, como no caso de escritórios, ou que envolvam finanças, com gerenciamento e registro de processos, por exemplo.

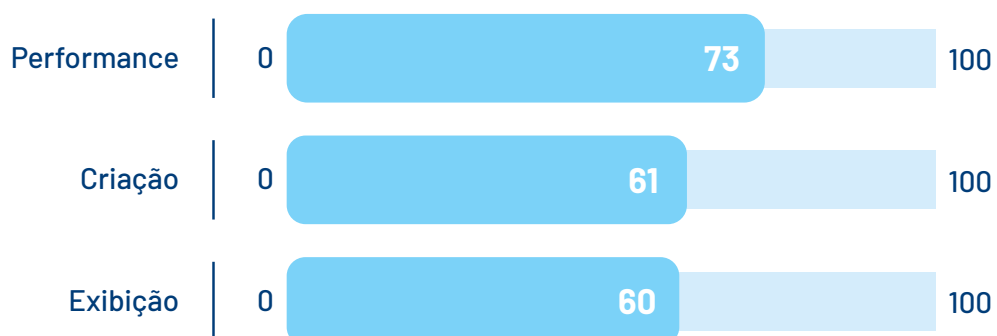
Os interesses **menos predominantes** da sua turma foram:

- **Realista:** considera atividades que envolvem problemas mais concretos e menos abstratos. Relaciona-se com habilidades motoras. Isso pode se refletir, por exemplo, em preferências por atividades que envolvam o trabalho manual, com materiais ou ferramentas, projetos de construção ou de tecnologia, prática de esportes e atividades ao ar livre.
- **Empreendedor:** relaciona-se a atividades que envolvem liderança, convencimento e valorização de questões econômicas ou políticas. Pode se refletir em preferências por tarefas organizacionais ou ligadas ao desenvolvimento de políticas, ou atividades comerciais que envolvam situações competitivas.

Conhecendo mais sobre os interesses dos estudantes

Agora que o Lucas conheceu as preferências profissionais dos estudantes, vão ser apresentados os interesses profissionais em um nível um pouco mais aprofundado, incluindo possíveis atividades de cada interesse. Trata-se do nível de interesses básicos. Cada tipo do RIASEC tem um conjunto de interesses básicos. Segue abaixo a lista detalhada dos interesses correspondentes a cada tipo. Em cada barra, há uma pontuação, que varia de 0 até 100; quanto maior a pontuação, mais forte é o interesse.

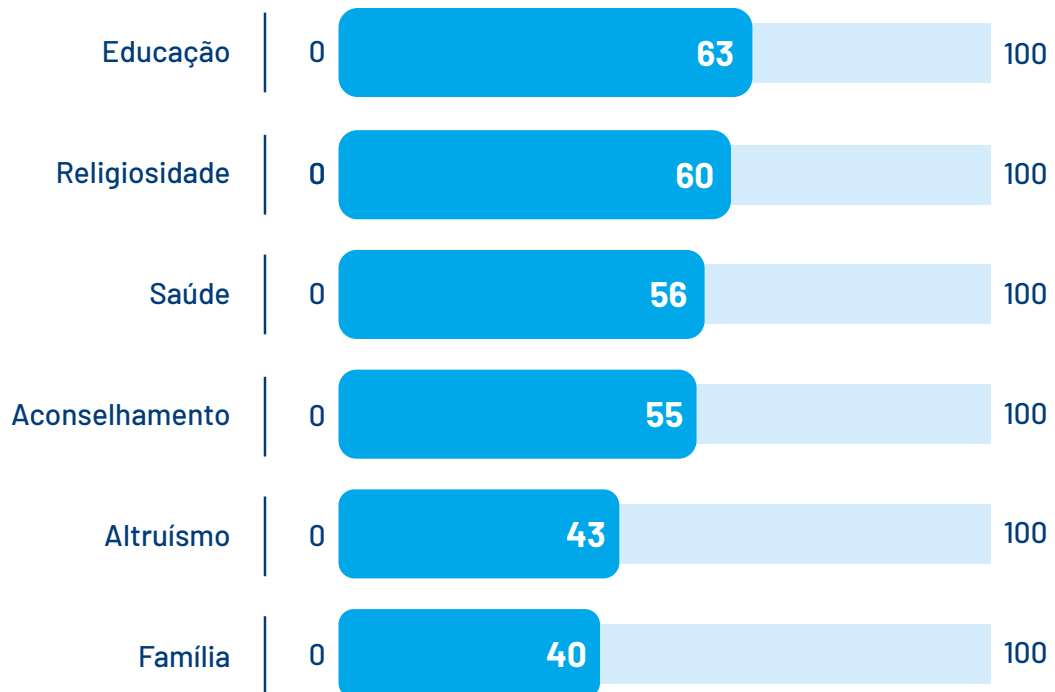
Artístico



Convencional



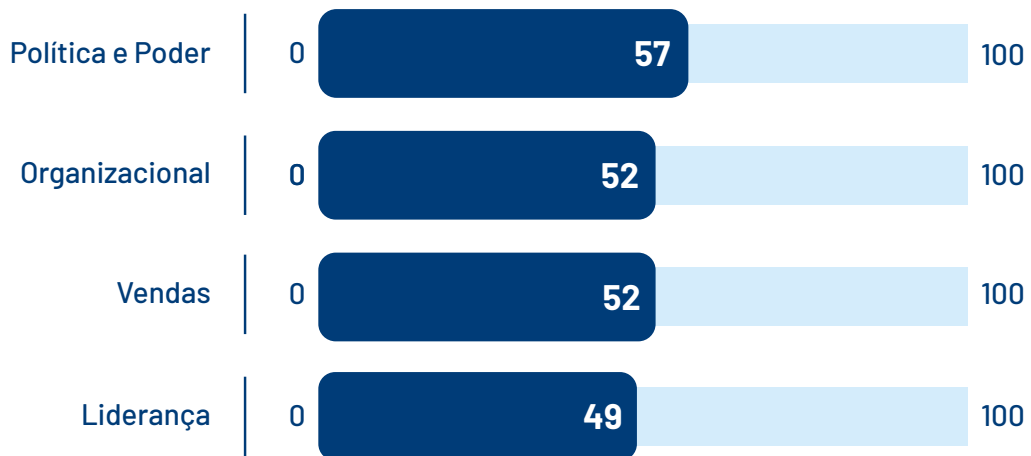
Social



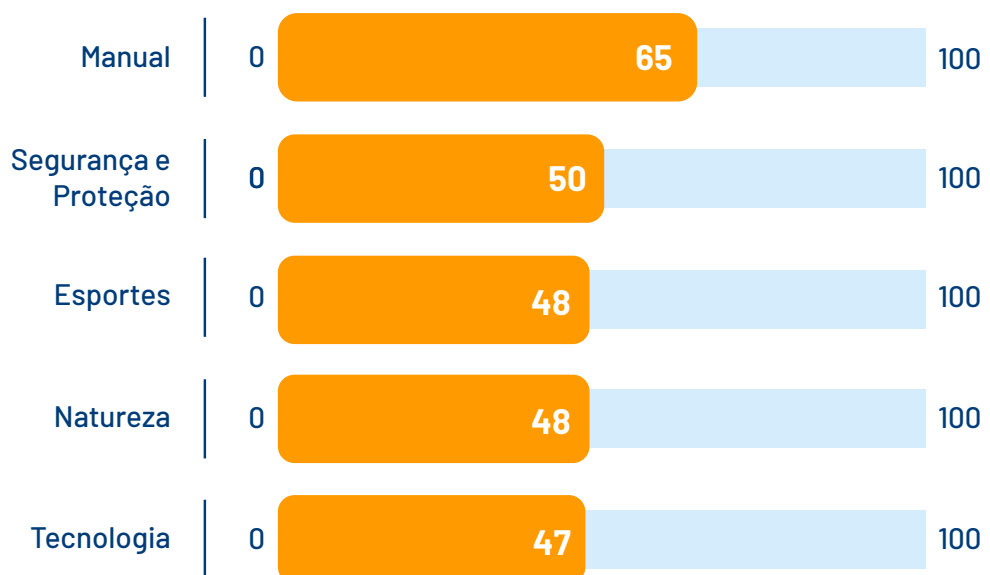
Investigativo



Empreendedor



Realista



Os interesses **mais predominantes** da turma foram:

Artístico:

- **Performance:** preferência por atividades de artes clássicas, como teatro, dança, artes plásticas, ópera e literatura. As atividades envolvem a

performance da arte ou do produto artístico, sem que a evidência esteja necessariamente na pessoa que a executa.

- **Criação:** preferência por projetos novos, imaginativos e surpreendentes. As atividades envolvem a criação de artes visuais, música ou histórias. O interesse está no processo criativo, e não necessariamente na execução.
- **Exibição:** preferências por atividades que envolvam a atuação para uma plateia ou público. Envolve a exibição direta do corpo e das habilidades na execução das atividades.

Convencional:

- **Rotinas:** preferência por ambientes de trabalho bem ordenados e arrumados, tanto fisicamente quanto em sua rotina. Envolve a realização de tarefas em escritórios ou ambientes rotineiros.
- **Finanças:** preferência por atividades que envolvem armazenamento e manipulação burocrática de dados financeiros e que geram uma sensação de custo-efetividade. Envolve o gerenciamento e registro de ativos e dívidas.

Os interesses **menos predominantes** da sua turma foram:

Social:

- **Educação:** preferência em atuar com o desenvolvimento dos outros, orientar, aconselhar, esclarecer ou treinar. As atividades envolvem o interesse por instruir as pessoas.
- – **Religiosidade:** preferência por participar em grupos religiosos e espirituais. Envolve a liderança de comunidades religiosas e a participação em eventos comunitários.
- **Saúde:** preferência pela aplicação de conhecimentos e habilidades para a orientação, diagnóstico, prevenção e tratamento de doenças e ferimentos. **Aconselhamento:** preferência por ajudar e cuidar de outras

peças a lidar com problemas e resolver conflitos de ordem pessoal ou social.

- **Altruísmo:** preferência por atividades que envolvem a doação do tempo e de serviços a outras pessoas. As atividades referem-se a serviços voluntários, caridade e ações sociais.
- **Família:** preferência por tradições e assuntos familiares. Envolve a realização de atividades de convívio familiar.

Investigativo:

- **Ciências Humanas e Sociais:** atividades de pesquisa, desenvolvimento e consultoria relevantes para o comportamento e cuidado com pessoas. O trabalho envolve métodos científicos na resolução de problemas e construção de conhecimento acerca das ações humanas e da sociedade.
- **Ciências Naturais:** preferência pela exploração e descobertas nos campos da física, química e biologia. As atividades ocorrem em laboratório e envolvem pesquisas, mecânica fina, desenvolvimento e consultoria relacionada a materiais inanimados, animais e plantas.

Empreendedor:

- **Política e Poder:** preferência por atividades relacionadas ao desenvolvimento e execução de políticas. Envolve a participação em partidos políticos, legislaturas e gestão de bens e órgãos públicos. Demanda a capacidade de influenciar ideias de indivíduos, governar, tomar decisões em nome de outras pessoas e o desejo por status.
- **Organizacional:** preferência por organizar atividades de trabalho, sobressaindo-se o potencial de organização. As atividades são de planejamento, organização e coordenação da atividade de outros com o objetivo de gerar relações interpessoais positivas dentro das organizações e instituições. As atividades de organização envolvem a pesquisa, documentação e debates de assuntos relativos ao trabalho.
- **Vendas:** preferência por atividades competitivas e comerciais que

envolvam riscos e desafios no alcance de resultados ou metas. As atividades envolvem o mercado financeiro, o comércio, a capacidade de negociação, de convencimento, de gerenciamento de negócios e vendas.

- **Liderança:** preferência por atividades que envolvem liderança em termos de predominância moral ou responsabilidade sobre os outros. As atividades referem-se à capacidade de aconselhar e conduzir as pessoas no cumprimento de objetivos profissionais. Envolve mais a liderança no momento da execução do que no planejamento.

Realista:

- **Manual:** preferência por tarefas que demandam o uso de força muscular e habilidades manuais, assim como pelo manuseio de máquinas pesadas, materiais e ferramentas. Envolve constantes atividades físicas em projetos de construção, de manutenção ou de reparo.

- **Segurança e Proteção:** preferência por atividades de proteção, garantia de segurança e aplicação de regras e leis. As atividades envolvem o uso físico e a manipulação de armas para manutenção da ordem social, podendo ser em caráter preventivo, ostensivo, investigativo e de patrulhamento.

- **Esportes:** preferência pela prática profissional de exercícios, esportes e jogos. As atividades envolvem riscos corporais e a busca por situações novas e competitivas.

- **Natureza:** preferência por atividades ao ar livre e pelo contato com a fauna e a flora. O trabalho é realizado em ambientes externos com animais e plantas.

- **Tecnologia:** preferência por atividades de desenvolvimento e uso de tecnologia para produzir e manter coisas. O trabalho é realizado com computadores e dispositivos eletrônicos para comunicação e envolve redigir textos e registros técnicos.

Propostas de atividades do professor baseadas nos resultados da turma

Na aula seguinte à autoavaliação dos estudantes, o professor Lucas novamente reuniu os alunos na sala de informática e os orientou a acessar as devolutivas individuais do instrumento pela plataforma. A parte inicial da devolutiva contém a explicação sobre o modelo RIASEC e suas implicações na vida dos estudantes. O professor esclareceu as dúvidas dos estudantes sobre o RIASEC e em seguida pediu que lessem o restante das devolutivas individuais. Após uma leitura atenta e completa dos relatórios de devolutivas por parte dos estudantes, Lucas abriu uma roda de conversa para discutir coletivamente os resultados, combinando que a participação era opcional, isto é, que participariam somente os estudantes que se sentissem confortáveis em compartilhar seus resultados com os colegas.

Para estimular as discussões, Lucas utilizou as seguintes perguntas disparadoras:

- Quem apresentou o tipo Realista como o mais pontuado? E o tipo Investigativo? E o tipo Social? E o tipo Empreendedor? E o tipo Convencional?
- Vocês se reconhecem nesses resultados? Por quê?
- O que mais chamou a atenção de vocês no relatório?
- O que despertou o interesse de vocês em saber mais?
- Quais experiências em suas vidas podem ter influenciado a definição de seus interesses hoje?
- O que, com base na análise dos seus resultados, vocês aprenderam sobre si mesmos que ainda não sabiam? E o que confirmaram?
- Como vocês acham que essas informações podem ajudá-los a planejar seu futuro?
- Vocês conseguem conectar seus resultados com potenciais campos

de estudo e trabalho no futuro?

- Quais competências são necessárias para atuar nas atividades de seu interesse? Vocês se percebem habilidosos nessas competências?⁴
- Existe ainda alguma coisa que vocês gostariam de saber que o relatório não cobriu?
- Que tipo de obstáculos vocês acreditam que encontrariam nos campos de estudo ou trabalho que mais lhes interessaram? Como esperam superá-los?

As discussões com os estudantes fomentaram percepções mais apuradas sobre o que eles gostam e não gostam quando se trata de atividades e ambientes profissionais. No final da discussão, Lucas explicou que, segundo o relatório de devolutiva agregado, no geral a turma se apresentou mais interessada pelos tipos Artístico e Convencional e menos interessada pelos tipos Empreendedor e Realista. Ele explicou para os estudantes que um passo importante para reforçarem ou não seus interesses é conhecerem mais sobre a realidade profissional de algumas profissões. Para isso, sugeriu que os estudantes listassem cinco profissões alinhadas com os tipos mais prevalentes na turma (Artístico e Convencional). Ele pediu também que listassem cinco profissões alinhadas com os dois tipos menos prevalentes na turma (Empreendedor e Realista), mas sobre as quais eles gostariam de saber mais. Os estudantes entraram em consenso e relataram como profissões mais interessantes as de design gráfico, contador, consultor financeiro, ator e estilista; e como profissões de que gostariam de saber mais as de engenheiro civil, profissional de TI, agrônomo, militar e político. Neste dia, Lucas orientou uma tarefa para casa: os estudantes deveriam fazer uma entrevista com seus pais, responsáveis e/ou parentes e amigos próximos sobre a rotina de trabalho na profissão deles e identificar quais tipos do RIASEC aquelas atividades representavam. Além disso, Lucas pediu aos

⁴ Nos casos que contarem com o trabalho socioemocional por meio da solução do Diálogos Socioemocionais, recomenda-se estimular discussões mais aprofundadas sobre como as competências socioemocionais dos estudantes podem apoiá-los no desempenho das atividades de seu interesse.

estudantes que listassem pelo menos cinco oportunidades educacionais e/ou profissionais no entorno do bairro onde moravam. Essa tarefa para casa teve como objetivo que os estudantes começassem a reconhecer a realidade do mundo do trabalho por meio de pessoas e de oportunidades próximas deles e, assim, enriquecessem a leitura do cenário profissional investigado e ampliassem seu próprio repertório com informações práticas da realidade do dia a dia de alguém que experiencia o trabalho.

Para a aula subsequente, Lucas contatou profissionais das áreas indicadas pelos estudantes e conseguiu o aceite de uma especialista em TI e de um ator para dialogar com a turma. O professor dispôs as cadeiras da sala em forma de círculo. Os profissionais, em falas de até 15 minutos cada, relataram as principais características de suas profissões. Após o relato dos profissionais, os estudantes fizeram perguntas sobre pontos em relação aos quais tinham mais curiosidade, como: salário médio, onde conseguir emprego, se é necessário concluir o Ensino Superior nos perfis das vagas, quais os desafios enfrentados, quais as vantagens daquela profissão. Prosseguindo com a temática das atividades anteriores, o objetivo deste encontro foi ampliar a exploração de profissões, enfocando tanto aquelas que já interessavam aos estudantes (no caso, ator) quanto as menos atraentes inicialmente (profissional de TI). Dessa forma, ao interagir com profissionais não familiares, os estudantes puderam absorver novas perspectivas e ampliar seu entendimento sobre novas carreiras, inclusive sobre aquelas que não haviam despertado interesse imediato, iluminando caminhos a serem explorados que talvez não emergissem de suas experiências e entrevistas prévias. Como sabemos, ninguém se interessa por aquilo que não conhece. Portanto, é bastante relevante estimular os estudantes a ampliar suas visões e a identificação de possibilidades e oportunidades que são disponíveis, mas não facilmente acessadas.

Como encaminhamento para a aula posterior, agora que os estudantes haviam se engajado na busca por informações de modo sistematizado, o professor Lucas orientou os estudantes a construir um planejamento mais estruturado sobre o que pretendiam fazer após o Ensino Médio. Ele orientou que cada estudante reunisse o máximo de informação sobre dois cursos/profissões que, até o momento, pretendiam cursar/trabalhar após o fim do Ensino Médio, incluindo as competências requeridas para tanto e

próximos passos planejados. Lucas orientou os estudantes indecisos a revisar suas devolutivas individuais de interesses e a alinhar essa informação com o contexto pessoal de cada um, a fim de facilitar a escolha das duas opções de carreira. Para essa busca, os estudantes foram estimulados a reunir e utilizar as informações levantadas nas atividades anteriores, como aquelas sobre as profissões dos pais, possibilidades profissionais levantadas em seu bairro e nas rodas de conversa com os profissionais convidados. Além disso, orientou-os a buscar informações adicionais em fontes confiáveis de informação, por exemplo: revistas, livros, internet, vídeos e entrevistas com profissionais. Com essa atividade, os estudantes iniciam um novo passo – agora mais bem informados e provavelmente mais seguros para dá-lo – do processo de tomada de decisão, sistematizando o conhecimento já adquirido nas atividades anteriores e na vivência de cada um e exercitando sua aplicação em um exercício prático de início da operacionalização de seus planejamentos de futuro considerando as opções mais pertinentes, na visão deles mesmos, para o momento.

Lucas explicou também que nas próximas duas aulas cada estudante apresentaria em cinco minutos a parte de seu projeto de vida referente aos desejos sobre carreira e profissão, da forma que se sentissem mais confortáveis. O objetivo dele com essa atividade era que cada estudante começasse a estruturar de maneira mais concreta seu projeto de vida, no que se refere à esfera profissional, e se sentisse dono dele, bem como seguro ao fazê-lo. Para isso, orientou os estudantes a agruparem em sua fala os resultados de seus interesses profissionais, as informações profissionais que pesquisaram e os próximos passos planejados. Após cada apresentação, seria aberto um momento para interação entre os estudantes, permitindo que cada um contribuísse para o projeto de vida do colega. Assim como na discussão sobre os resultados do instrumento Meus Interesses Profissionais, ficou a critério do estudante compartilhar ou não com os colegas essa parte de seu projeto de vida.

Antes de dar início ao compartilhamento por parte dos estudantes de seus projetos de vida, Lucas incentivou a todos que ouvissem as apresentações dos colegas sem julgamento e respeitassem as diversidades de escolhas e realidades. Explicou também que essa fase de escolha que todos estavam vivenciando podia ser mais fácil para alguns e mais difícil para outros,

pois as características individuais, as histórias de vida e os cenários atuais eram diferentes para cada pessoa. Dessa forma, não seria incomum alguém não ter a certeza do que faria ao fim do Ensino Médio, nem de como reajustar a rota se e quando necessário; ele lembrou aos estudantes que a construção do projeto de vida é dinâmica e ocorre durante toda a vida. No decorrer dessas duas aulas, os estudantes apresentaram parte de seus projetos de vida, e os colegas puderam contribuir com informações, ideias e incentivos, de modo que todos entraram em contato com novas informações potencialmente úteis para seus próprios projetos.

Na última aula prevista em seu planejamento, Lucas convidou os estudantes a avaliarem o percurso do Realizando Escolhas por meio de um mural de perguntas e respostas. Era composto de grandes cartazes, cada um com uma reflexão diferente: o que você aprendeu, o que foi desafiante, o que foi mais bacana de vivenciar, como a proposta pode refletir em sua vida na escola e fora dela, como pensar no processo de realizar escolhas pode contribuir para além de seus interesses profissionais. Cada estudante respondeu utilizando uma ou mais notas autoadesivas em cada cartaz. Assim, Lucas encerrou a proposta educacional do Realizando Escolhas com sua turma, contente por considerar que trabalhou de forma mais intencional as questões relacionadas aos projetos de vida dos estudantes.

Competências socioemocionais e projeto de vida

Como mencionado no caso apresentado neste capítulo, em sua escola o professor Lucas contava, aliado ao Realizando Escolhas, com a implementação do Diálogos Socioemocionais, que possibilita uma avaliação formativa das competências socioemocionais e auxilia tanto o professor quanto os estudantes a acompanharem o desenvolvimento socioemocional. Lucas percebia que seus alunos estavam apresentando algumas dúvidas recorrentes em suas falas, como “Não sei como me planejar para atingir meus objetivos”, “Sei onde quero chegar, mas os desafios me desanimam e acabo desistindo sempre” ou “Até gostaria de explorar algumas atividades novas, mas não sei por onde começar”. Então, Lucas e sua coordenação identificaram que a utilização dos resultados da avaliação dos Diálogos Socioemocionais, complementarmente à devolutiva do Realizando Escolhas, poderia aprimorar o

desenvolvimento de recursos para explorar interesses e pensar no futuro profissional de acordo com as preferências e a leitura dos cenários pelos estudantes.

Mas em que os interesses profissionais e as competências socioemocionais se complementam? Os interesses profissionais dizem respeito a “o que” os estudantes gostam de fazer, enquanto as competências socioemocionais dizem respeito a “como” os estudantes atuam naquilo que gostam de fazer, ou seja, o quanto se percebem competentes para fazer determinada coisa. Com as atividades propostas por Lucas para abordar os resultados do instrumento Meus Interesses Profissionais, os estudantes identificaram e refletiram sobre o que gostam ou gostariam de fazer. Com o Diálogos Socioemocionais, por sua vez, o professor Lucas conseguirá explorar com os estudantes as competências que estes consideram exercitar mais facilmente e que os aproximam mais de atingir seus objetivos. Também apoiará os estudantes no delineamento de estratégias para desenvolver aquelas competências em que demonstram mais dificuldade de exercitar no dia a dia, ou quando necessário e pertinente.

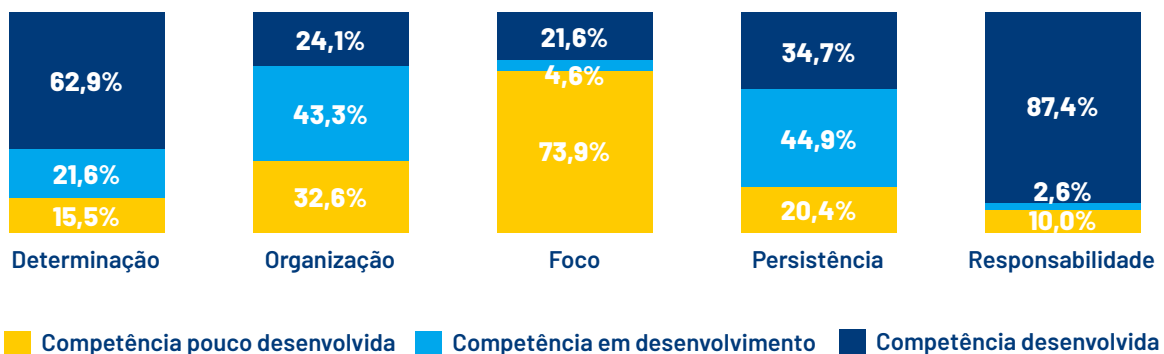
Portanto, o Diálogos Socioemocionais possibilita ao professor e à escola que analisem o cenário de modo a compreender como priorizar, se for o caso, o desenvolvimento intencional de determinadas competências socioemocionais de acordo com as necessidades e o contexto da turma e, então, acompanhar como os estudantes estão se percebendo em sua trajetória. Assim, a solução favorece ainda mais o autoconhecimento do estudante e lhe permite exercitar seu protagonismo, sempre com o apoio do professor para discutir seu desenvolvimento, auxiliar no estabelecimento de metas e ajustar a rota quando necessário.

A rede que a escola de Lucas integra elencou as macrocompetências de Autogestão e Abertura ao Novo como aquelas que deveriam ser trabalhadas intencional e prioritariamente na turma. Essa escolha se deveu ao fato de essas serem as macrocompetências mais relacionadas aos interesses profissionais (isto é, Abertura ao Novo) e exploração de carreira e planejamento de futuro (isto é, Autogestão). Por esse motivo, essas macrocompetências integram a própria ementa do componente Projeto de Vida desse ano

escolar, na medida em que podem ser importantes aliadas nesse momento de exploração e reflexão dos estudantes sobre suas possibilidades e interesses. Isto porque a Abertura ao Novo diz respeito à capacidade de ser aberto a experimentar, pensar de formas variadas e criativas, caracterizando-se por uma mentalidade investigativa e curiosa acerca do mundo. Já a Autogestão favorece comportamentos orientados à tarefa, neste caso a exploração das opções de carreira de modo organizado e motivado, o planejamento e a execução dos passos estabelecidos pelos estudantes em seu projeto de vida e a lida com os desafios que podem enfrentar pelo caminho. A devolutiva com os resultados da turma da 3ª série do professor Lucas no Diálogos Socioemocionais está apresentada a seguir.

Resultados das competências socioemocionais da turma

Autogestão



Abertura ao Novo



Aliando o desenvolvimento socioemocional ao conhecimento sobre os interesses profissionais

A primeira ação de Lucas foi refletir em conjunto com os estudantes sobre como cada competência socioemocional avaliada poderia contribuir com o projeto de vida destes. Sobre esse tópico, ele explicou que, embora haja relação entre as competências de uma pessoa e o que ela gosta de fazer, nem sempre isso é verdade. Portanto, o principal foco da discussão de Lucas com seus estudantes foi identificar com eles as competências que identificavam como necessárias para desempenhar as atividades na área escolhida e, a partir daí, traçar planos de ação para desenvolver aquelas nas quais demonstravam maior dificuldade, se assim julgassem relevante. O professor também buscou identificar como aquelas competências com as quais os estudantes tinham maior facilidade no dia a dia podiam apoiá-los nas atividades profissionais sob investigação no processo de escolha, ou, ainda, como podiam apoiá-los no desenvolvimento daquelas menos desenvolvidas.

Nos resultados agregados da turma, Lucas identificou que os estudantes se percebiam menos desenvolvidos em Foco (Autogestão) e Imaginação Criativa (Abertura ao Novo). Por outro lado, estavam indicando que se percebiam mais bem desenvolvidos em Responsabilidade (Autogestão), Determinação (Autogestão) e Curiosidade para Aprender (Abertura ao Novo). Ou seja, ao passo que apresentavam algumas dificuldades, também apresentavam pontos fortes que poderiam ser usados pelo professor como apoio para superar os desafios.

Isso também se refletia nos resultados da devolutiva dos interesses profissionais. Lucas percebeu que os estudantes apresentavam pontuações similares entre os interesses RIASEC e que interesses do tipo Convencional e Artístico apresentavam leves preferências por parte dos estudantes. Mas por que isso é importante? Porque as atividades pelas quais os estudantes se interessam podem apoiar no desenvolvimento socioemocional de forma direta e indireta. Interesses são construídos ao longo da vida e são fonte de motivação e engajamento para mobilizar energia no planejamento e na execução de atividades. No entanto, para que isso aconteça, os estudantes precisam ter acesso a experiências de aprendizagem sobre essas atividades e,

a partir disso, ter acesso a oportunidades de desenvolver habilidades específicas em cada uma dessas atividades e seus contextos. Assim, enquanto as competências socioemocionais podem ser vistas como ferramentas para que os estudantes atinjam seu pleno potencial, os interesses podem ser vistos, em parte, como componentes norteadores para desenvolvê-las por meio das atividades e ambientes preferidos. Por sua vez, o acesso a esses ambientes de interesse vai auxiliá-los a se manter engajados em suas metas e motivados em seus esforços para apoiar seu desenvolvimento pleno.

No caso da turma de Lucas, os resultados da devolutiva do Realizando Escolhas ajudam a identificar que seus estudantes apresentam mais interesses voltados a atividades artísticas e convencionais, seguidas por atividades sociais, investigativas, empreendedoras e, por fim, realistas. Explorar os interesses dos estudantes por atividades artísticas, de modo combinado aos interesses por atividades investigativas (quarto interesse com maior predominância), pode apoiar no desenvolvimento de uma mentalidade mais analítica e criativa. Pensar analiticamente, resolver problemas complexos e compreender processos são habilidades importantes para a Imaginação Criativa, por exemplo. De forma similar, o desenvolvimento de uma mentalidade investigativa requer esforço, concentração e tempo para compreender diversas problemáticas, o que contribui para o desenvolvimento de Foco e Persistência.

Aliado a isso, o interesse por atividades do tipo Convencional se conecta com habilidades voltadas para organização, estabelecimento de processos e rotinas e gerenciamento de tempo e/ou recursos. Explorar com a turma esses interesses, seus conteúdos e suas atividades pode apoiar no desenvolvimento de competências voltadas para a Autogestão como um todo, mas principalmente Organização e Foco. Para que o desenvolvimento aconteça de forma intencional, o professor Lucas pode incentivar seus estudantes a identificarem nessas atividades características com o potencial de os auxiliar em sua rotina e seu desenvolvimento, e incentivá-los também a explorar as possibilidades de atividades profissionais do tipo Convencional no caso de terem curiosidade por profissões dessa área.

Dessa forma, os interesses podem ser norteadores de uma abordagem integrada que favoreça tanto o projeto de vida quanto o desenvolvimento integral

dos estudantes. Além de os interesses serem potenciais motivadores para o desenvolvimento socioemocional, o processo de exploração de atividades também pode ser apoiado por algumas competências socioemocionais. Por exemplo, em casos em que os estudantes precisam de apoio para explorar novas atividades, ou para explorar as atividades em que indicaram ter menos interesse por falta de oportunidades de conhecê-las, pode ser feito um trabalho intencional com competências como Curiosidade para Aprender e Imaginação Criativa (Abertura ao Novo), Iniciativa Social (Engajamento com os Outros) e Determinação (Autogestão). O desenvolvimento da Curiosidade para Aprender e da Imaginação Criativa auxilia o estudante a acessar novas atividades, refletir sobre seus interesses e pensar em novas formas de se engajar em atividades que lhe dizem respeito, exercitando uma mentalidade analítica e curiosa. Enquanto isso, o trabalho intencional com a Iniciativa Social e com a Determinação pode auxiliá-los a viabilizar essa exploração, por meio da construção de uma rede de pessoas com quem possam trocar experiências sobre suas novas descobertas, de conversas com profissionais das áreas de interesse e do uso dessas descobertas como fonte de motivação e apoio frente aos desafios.

Já em casos em que os professores percebam que seus estudantes estão com mais dificuldades na etapa de organização e planejamento para atingir metas, o trabalho com competências como Organização (Autogestão), Determinação (Autogestão) e Persistência (Autogestão) pode se mostrar de grande auxílio. O desenvolvimento dessas competências apoia os estudantes na elaboração de suas metas, de forma que sejam capazes de planejá-las no curto, médio e longo prazo, considerando possíveis obstáculos e, assim, formando uma visão ampla sobre seus objetivos e planos futuros.

Por que é importante que o professor e a escola acompanhem seus estudantes quanto a seus interesses e competências socioemocionais?

Nesse momento de reflexão sobre o projeto de vida, o professor Lucas tem um papel essencial de facilitador junto aos estudantes. Por sua vez, a escola tem um papel de apoio e segurança para que os jovens desenvolvam seu projeto de vida. Esses papéis requerem a compreensão de que as pessoas são diferentes

e nem todos os estudantes seguirão a mesma carreira. Deve-se evitar juízos de valor e considerar o contexto em que cada estudante vive, auxiliando-o a pensar em suas possibilidades com base em seus ensejos e desafios.

No caso do professor Lucas, ao abrir a roda de conversa com os estudantes e saber mais sobre o que pensam sobre seu futuro, ele os auxiliou a pensar nas possibilidades e desafios dos caminhos considerados, assim como nas demandas de cada emprego ou profissão. Esse debate é essencial para que os estudantes compreendam o contexto de seu projeto de vida e pensem em estratégias para alcançar suas metas, assim como em oportunidades para explorar aquilo que não conhecem ainda. Como dissemos, só é possível se interessar por algo que se conhece.

Ao realizarem avaliações para acompanhar o desenvolvimento socioemocional e os interesses, professores e gestores abrem espaços para que os estudantes se conheçam de forma sistematizada a respeito de suas preferências e das competências socioemocionais relevantes para o processo de construção de projetos de vida. Explorar, pensar e planejar um projeto de vida requer protagonismo estudantil e suporte aos estudantes, seja para tirar dúvidas ou procurar ajuda frente a desafios. A mobilização de macrocompetências como, por exemplo, Autogestão, Abertura ao Novo e Engajamento com os Outros pode auxiliar nesse processo. No entanto, para saber se os estudantes estão se desenvolvendo, é preciso conhecer seu ponto de partida, o que reforça a relevância de avaliações, seja para o autoconhecimento do próprio estudante ou para o suporte em intervenções baseadas em evidências por parte de educadores e gestores.



Considerações finais

A experiência como um todo com o Realizando Escolhas, incluindo a avaliação sistematizada por meio do instrumento Meus Interesses Profissionais, em combinação ao desenvolvimento de competências socioemocionais, trouxe diversos benefícios para os estudantes e para o professor. Ao compreender melhor suas preferências e a realidade das profissões que mais lhes interessam, os estudantes puderam construir e planejar seus projetos de vida – principalmente no que se refere ao mundo do trabalho – de forma mais consciente e bem-informada sobre si mesmos

e sobre a realidade e contexto em que vivem. O cuidado, a orientação e o incentivo fornecidos pelo professor nesse processo foram essenciais, pois contribuíram para que cada estudante se sentisse orientado em suas escolhas e encorajado a explorar diferentes opções profissionais e a se preparar deliberadamente para experimentá-las de forma segura na construção de seu futuro. Assim, a descrição deste capítulo nos permitiu constatar o modo como buscou-se alcançar o objetivo do Realizando Escolhas: apoio aos estudantes, nesse caso com o suporte qualificado do professor e da escola, para que desenvolvessem os recursos necessários para pensar e se engajar ativamente em seu processo de tomada de decisão na esfera profissional e a se estruturar para vivenciar sua decisão, qualquer que seja.

Como esse é um processo de exploração e experimentação, é importante lembrar que talvez o estudante não chegue a uma resposta fechada sobre o caminho a seguir ao fim da trajetória no Realizando Escolhas; essa resposta pode ficar em aberto por um tempo, por requerer mais aprofundamento nas vivências desse processo em sua totalidade. No entanto, durante essa trajetória, o jovem desenvolveu recursos úteis e necessários para continuar construindo seu projeto de vida de forma mais consistente com suas preferências, suas características individuais e contextuais e seus objetivos de curto e longo prazos.

Devemos sempre ressaltar que cada estudante é único, assim como as turmas em que eles estão, mesmo que da mesma escola. Eles possuem interesses, características, histórias de vida e desejos próprios, o que faz com que o papel do professor no processo de tomada de decisão de carreira é aquele de um mediador cuidadoso e deve ser planejado em duas frentes amplas: a) entender, respeitar e valorizar as idiossincrasias ao guiar os passos dos estudantes; e b) ajudá-los a se conhecerem e a reconhecerem suas individualidades e realidades. Daí a importância de o professor receber apoio e formação adequados para exercitar sua autonomia no planejamento e desenvolvimento da proposta do Realizando Escolhas e em toda a sua jornada com os estudantes.

Por fim, esperamos que este estudo de caso tenha contribuído para estimular o raciocínio subjacente ao emprego de estratégias pedagógicas, embasadas em evidências, aplicadas ao desenvolvimento socioemocional e ao processo de tomada de decisão no âmbito profissional. Esta é apenas uma das possibilidades de aplicação prática do Realizando Escolhas, neste caso integrando o componente Projeto de Vida e acoplado ao Diálogos Socioemocionais, mas que não esgota as opções, já que a proposta foi construída para ser flexível e adaptável a diferentes contextos de aplicação e às alternativas disponíveis.

08

Próximos passos



Ana Carla Crispim e Gisele Alves

Fomentar a reflexão sobre escolhas profissionais com jovens no fim do Ensino Básico parte da necessidade de apoiar os estudantes em seu projeto de vida. Para que se realize um processo de escolhas bem informadas e conscientes, é preciso recrutar recursos intrapessoais, interpessoais e sociais, como apoio do contexto escolar e do contexto familiar. Por isso, é relevante prover oportunidades para que os jovens pensem sobre e entendam como se dá seu processo de escolhas, para que então, com base nessas informações, eles possam planejar e desenvolver seus projetos de vida.

Com o objetivo de continuar contribuindo para o debate dessa temática e apoiando jovens no fim do Ensino Básico, os próximos passos do eduLab21 e do Instituto Ayrton Senna incluem as seguintes iniciativas:

- Promover por meio de estudos do eduLab21 o conhecimento científico acerca dos benefícios do desenvolvimento socioemocional e das competências para o mundo do trabalho. Os estudos contemplam o aprimoramento do instrumental de avaliação na área, incluindo a investigação sobre suas propriedades psicométricas, a exploração da relação entre as competências socioemocionais, variáveis contextuais e demais aspectos relevantes para o aprendizado e vida no século 21, e conceitos sobre exploração e diferenciação entre os interesses profissionais, entre outras temáticas relacionadas ao desenvolvimento de propósito e motivação para a vida escolar.
- Considerando a oportunidade de apoiar os jovens no desenvolvimento de competências relevantes para o mundo do trabalho, o Instituto Ayrton Senna desenvolveu a proposta Realizando Escolhas. Ela visa contribuir com a preparação do jovem para o desenvolvimento pleno de suas capacidades e o gerenciamento de sua carreira por meio do autoconhecimento e do protagonismo juvenil. A proposta contém materiais para estudantes, professores e gestores, reforçando que o desenvolvimento de competências para a dimensão profissional do projeto de vida deve estar alinhado com a trajetória escolar dos estudantes, para que assim possam se desenvolver de forma integral. Seguir aprimorando essa proposta, com base na experiência dos estudantes e educadores combinada com as evidências disponíveis na literatura da área e oriundas de nossos estudos, será fundamental para garantir seu melhor aproveitamento.

Com essa produção de conhecimento incremental, espera-se estimular a prática baseada em evidências na educação, a fim de que os educadores estejam aptos a fornecer insumos aos estudantes e prepará-los para intervir ativamente sobre sua realidade, tomando decisões bem fundamentadas e analisando seus resultados, e a intervir sempre que necessário e desejado. Assim, acreditamos contribuir para uma educação transformadora, com o objetivo de desenvolver os estudantes de maneira plena, para que possam realizar todo seu potencial autonomamente e no papel de protagonistas de sua história.

Quer saber mais?



Apresentação

1. Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., Schneider, P. **The Future of Skills: Employment in 2030**. London: Pearson and Nesta, 2017.
2. De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. P. (2015). **Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills**. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281. http://journals.cambridge.org/abstract_S1754942615000334
3. World Economic Forum (2016). **The future of jobs:employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution**. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf
4. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). **Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models**. *Journal of Vocational Behavior*, 115, Article 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
5. Whiston, S.C.; Li, Y.; Mitts, N. G.; Wright, L. (2017) **Effectiveness of career choice intervention: a meta-analytic replication and extension**. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>

Conceitos importantes sobre o mundo do trabalho

1. Figaro R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicom*. 2008;5(9):90-100. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986>.
2. Silva WS. Mercado de trabalho. [S. l.]: Info Escola; 2023 [acesso em 15 ago 2023]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/economia/mercado-de-trabalho/>.

Capítulo 1: A relevância do projeto de vida nas escolas

1. Nossa Escola em (Re)construção: Resultados da Pesquisa. Porvir, 2019. Disponível em: <https://porvir.org/nossaescolarelatorio/>. Acesso em 19.09.2022
2. OCDE (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed, PISA. Paris: OECD Publishing.
3. NERI, M.C. Motivos da evasão escolar. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf. 20 de outubro de 2022.
4. OCDE (2020). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. PNAD Contínua: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
5. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
6. KLEIN, Ana Marina; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135- 154, jan./mar. 2016.
7. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2019.
8. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2022.
9. Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC). Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes. UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso em 18.05.2023

10. Conceito. Centro de Referências em Educação Integral, 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 15/05/2023
11. Anderson, Janet. The future of work is a matter of being human. Think:Act Magazine. Munich, 06 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.rolandberger.com/en/Insights/Publications/The-future-of-work-is-a-matter-of-being-human.html> . Acesso em 12.06.2023
12. Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., Schneider, P. The Future of Skills: Employment in 2030. London: Pearson and Nesta, 2017.
13. Damon, William. O que o jovem quer da vida? São Paulo: Summus, 2009.
14. UNESCO. Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 73p., 2016.

Capítulo 2: A tomada de decisão de carreira no Ensino Médio

1. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018
2. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
3. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). **Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view**. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
4. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). **Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work**. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>

5. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). **Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span.** *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
6. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). **Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice.** *Journal of Vocational Behavior*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
7. Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W. H. Freeman and Company.
8. Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Prentice-Hall, Inc.
9. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). **Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models.** *Journal of Vocational Behavior*, 115, Article 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
10. Whiston, S.C.; Li, Y.; Mitts, N. G.; Wright, L. (2017) **Effectiveness of career choice intervention: a meta-analytic replication and extension.** *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>
11. AMBIEL, Rodolfo A. M; NORONHA, Ana Paula Porto e NUNES, Maiana Farias Oliveira. **Interesses profissionais e personalidade: um aporte para a integração dos construtos.** *Aval. psicol.* [online]. 2012, vol.11, n.2, pp. 191-201. ISSN 1677-0471.
12. Crites, J. O. (1978). **Theory and research handbook for the. Career Maturity Inventory.** Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
13. Lent et al (2016). **Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making.** *Journal of Vocational Behavior*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>

- 14.** Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). **Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision.** *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- 15.** World Economic Forum (2020). **The future of jobs.** Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- 16.** De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. P. (2015). **Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills.** *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281. http://journals.cambridge.org/abstract_S1754942615000334
- 17.** Crispim, A. C.(2021). **A relação com os interesses profissionais.** In C. Sette & G. Alves. *Motivação para aprender: as atuais contribuições da ciência*, volume 1. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.
- 18.** Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). **Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40.** Ypsilanti: High/Scope Press.
- 19.** Stömer, S., & Fahr, R. (2010). **Individual determinants of work attendance: evidence on the role of personality.** IZA Discussion Papers. Bonn: IZA
- 20.** Sulea, C., Filipescu, R., Horga, A., Ortan, C., & Fischmann, G. (2012). **Interpersonal mistreatment at work and burnout among teachers.** *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16(4), 553–570.
- 21.** Jugovic, I., Marusic, I., Ivanec, T. P., & Vidovic, V. V. (2012). **Motivation and personality of pre-service teachers in Croatia.** *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271–287. doi: 10.1080/1359866X.2012.700044
- 22.** Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). **Relations between personality and coping: A meta-analysis.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080–1107. doi: 10.1037/0022-3514.93.6.1080

Capítulo 3: Os interesses profissionais e como eles se relacionam com as escolhas profissionais dos estudantes

- 1. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance.** Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- 2. Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests.** Current Directions in Psychological Science, 23(2), 98-103. <https://doi.org/10.1177/0963721414522812>
- 3. Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2017). Interest congruence and performance: Revisiting recent meta-analytic findings.** Journal of Vocational Behavior, 98, 138-151. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.002>
- 4. Ambiel, R. A. M., Lamas, K. C. A., & Melo-Silva, L. L. (2016). Avaliação dos interesses profissionais no Brasil: Revisão da produção científica.** Avaliação Psicológica, 15(n. esp.), 1-9. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.15ee.01>
- 5. Byington, E. K., Felps, W., & Baruch, Y. (2018). Mapping the Journal of Vocational Behavior: A 23-year review.** Journal of Vocational Behavior, 110, 229-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.007>
- 6. Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling.** Journal of Career Assessment, 3(2), 188-201. <https://doi.org/10.1177/106907279500300206>
- 7. Holland, J. L. (1973). Making vocational choices: A theory of careers.** Psychological Assessment Resources.
- 8. Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3ª Ed.).** Psychological Assessment Resources.

9. Bullock, E. E., Andrews, L., Braud, J., & Reardon, R. C. (2009). **Holland's theory in an international context: Applicability of RIASEC structure and assessments.** *Career Planning & Adult Development Journal*, 25(4), 29-58.
10. Kennelly, E., Sargent, A., & Reardon, R. (2018). **RIASEC Literature from 1953-2016: Bibliographic References to Holland's Theory, Research, and Applications.** (Technical Report No. 58). <https://www.career.fsu.edu/sites/g/files/upcbnu746/files/TR-%2058.pdf>
11. Holland, J. L. (1985). **Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (2ª Ed.).** Prentice-Hall.
12. Bullock, E. E. & Reardon, R. C. (2008). **Interest profile elevation, Big Five personality traits, and secondary constructs on the Self-Directed Search: A replication and extension.** *Journal of Career Assessment*, 16(3), 326-338. <https://doi.org/10.1177/1069072708317379>
13. Fuller, B. E., Holland, J. L., & Johnston, J. A. (1999). **The relation of profile elevation in the Self-Directed Search to personality variables.** *Journal of Career Assessment*, 7(2), 111-123.
14. Jaensch, V. K., Hirschi, A., & Spurk, D. (2016). **Relationships of vocational interest congruence, differentiation, and elevation to career preparedness among university students.** *German Journal of Work and Organizational Psychology*, 60, 79-89. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000210>
15. Barros, L. O. (2019). **Avanços na medida dos tipos de Holland: Elaboração de facetas de interesses básicos.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Campinas: Universidade São Francisco.
16. Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). **Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests.** *Psychological Bulletin*, 135(6), 859. <https://doi.org/10.1037/a0017364>

Capítulo 4: A motivação do estudante: como mobilizar os estudantes para engajá-los em suas escolhas de futuro?

1. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores**. 2020 <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>
2. BARÃO, M. et al. **Vozes das Juventudes**. Atlas das Juventudes e TALK, Abril, 2021. <https://atlasdasjuventudes.com.br/jovens-populacao-e-percepcoes/quem-sao-as-juventudes-do-brasil/>
3. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Juventudes, educação e projeto de vida**, 2020. https://www.planocde.com.br/pt/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_JuventudesEducaoProjetoDeVida.pdf
4. OBREGON, Sandra Leonara et. Al. **Geração z: compreendendo as aspirações de carreira de estudantes de escolas públicas e privadas**. Revista de Administração [FW] v. 15|n. 26| p. 84-108|dez. 2016 <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeadm/article/download/2443/2374>
5. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). **Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models**. Journal of Vocational Behavior, 115, Article 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
6. Sette, C. P. & Netto, A. N. (2021). **A motivação para aprender**. In C. Sette & G. Alves. *Motivação para aprender: as atuais contribuições da ciência*, volume 1. São Paulo: Instituto Ayrton Senna.

Capítulo 5: O papel das escolas no projeto de vida dos estudantes

1. DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Sumus, 2009.

2. BUNDICK, Matthew. **Pursuing the good life: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood.** Dissertação de Doutorado. Escola de Educação da Universidade de Stanford, 2009.
3. MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação.** ECA USP, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em 12.06.2023.
4. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
5. DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores.** Tese defendida para aquisição de título de Doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2019.
6. ARAUJO, Ulisses Ferreira de e ARAUJO, Valeria Amorim Arantes de e PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais.** São Paulo: Summus, 2020.
7. Damon, W. (2008/2009) **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.** (J. Valpassos, trad.). São Paulo: Summus.
8. DAMON, William, MENON, Jenni, and BRONK, Kendall Cotton. **The Development of Purpose During Adolescence.** In: Applied Developmental Science, 2003. P. 119 – 128.
9. LEAL, Zaira F. Rezende Gonzalez. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação.** Maringá: Eduem, 2014. ISBN 978-85-7628-658-5.
10. FIRJAN SESI. **Combate à evasão no Ensino Médio: desafios e oportunidades.** PNUD, 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/combate-evasao-no-ensino-medio>. Acesso em 15.05.2023

11. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
12. ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
13. Hoyt, K. B. (2005). **Defining career education**. Em K. B. Hoyt, Career education: History and future (pp. 23-36). National Career Development Association.
14. Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). **Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660006.pdf>
15. Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). **Social cognitive career theory at 25: Progress in studying the domain satisfaction and career self-management models**. Journal of Career Assessment, 27(4), 563-578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
16. Rounds, J., & Su, R. (2014). **The nature and power of interests**. Current Directions in Psychological Science, 23(2), 98-103. <https://doi.org/10.1177/0963721414522812>
17. De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. P. (2015). **Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills**. Industrial and Organizational Psychology, 8(2), 276-281. http://journals.cambridge.org/abstract_S1754942615000334
18. MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório do Ensino Médio**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>. Acesso em 29.04.2023.

Capítulo 6: O papel da família no projeto de vida dos estudantes

1. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). **Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance.** *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
2. Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** W H Freeman/ Times Books/ Henry Holt & Co.
3. Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). **Measures of perceived Social support from friends and from family: Three Validation Studies.** *American Journal of Community Psychology*. 11(1) 1:23. <https://doi.org/10.1007/BF00898416>
4. Moos, R. H. (1990). **Depressed outpatients' life contexts, amount of treatment and treatment outcome.** *Journal of Nervous and Mental Disease*, 178, 105-12. <https://doi.org/10.1097/00005053-199002000-00005>
5. Mrs. Mahajabeen Fatma , Dr. Poonam Rani , Dr. Deepshikha Saxena. (2023). **Influence Of Parental Support On The Adolescent's Self-Esteem And Vocational Educational Choices: A Systematic Review.** *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 7337-7345. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S09.859>
6. Youn, J., Napolitano, C. M., Han, D. Lee, W., & Rounds, J. (2023). **A meta-analysis of the relations between parental support and children's career self-efficacy in South Korea and the US.** *Journal of Vocational Behavior*, 141, 103839. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103839>.
7. Leung, S. A., Hou, Z. J., Gati, I., & Li, X. (2011). **Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese university students.** *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 11-20. Doi: 10.1016/j.jvb.2010.08.004
8. Maccoby, E. & Martin, J. (1983). **Socialization in the context of the family: Parent-child interaction.** In P. H. Mussen, & E. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

- 9.** To, Sm., Yang, L., Lau, C.D. et al. **Associations of Parental Variables and Youth's Career Decision-Making Self-Efficacy: A Meta-Analysis.** *J Child Fam Stud* 31, 530–544 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02125-9>
- 10.** Ambiel, R. A., Ferraz, A. S., Simões, N., Silva, J., & Pereira, E. (2019). **Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares.** *Avances en psicología latinoamericana*, 37(1), 89-101.
- 11.** Deantonio Ventura, C., & Porto Noronha, A. P. (2014). **Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes.** *Avaliação Psicológica*, 13(3).
- 12.** Ion, I. E. (2023). **Low-income, first-generation students' experiences of parent support in career development.** *Family Relations*, 72(1), 215– 233. <https://doi.org/10.1111/fare.12688>
- 13.** Afzal Humayon, A., Raza, S., & Aamir Khan, R. (2018). **Effect of family influence, personal interest and economic considerations on career choice amongst undergraduate students in higher educational Institutions of Vehari, Pakistan.** *International Journal of Organizational Leadership*, 7, 129-142.
- 14.** Sobrosa, G. M. R., Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2015). **Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas.** *Psicologia em Revista*, 21(2), 314-333. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P313>

Instituto
Ayrton
Senna

