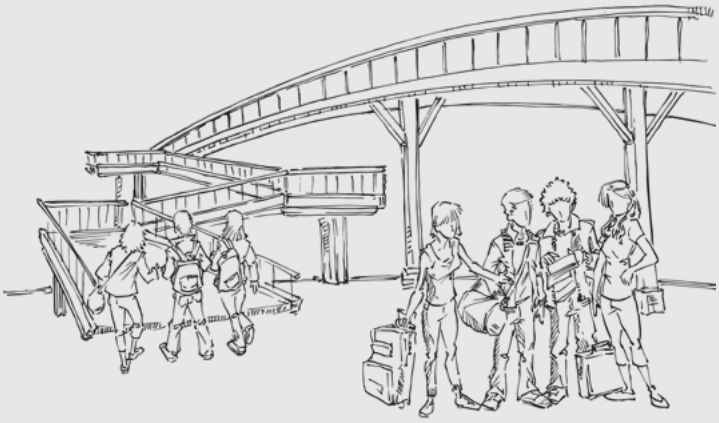
Guia para a incorporação efetiva de competências socioemocionais a programas de emprego para **jovens em contextos de vulnerabilidade**

UM MILHÃO DE JOVENS

neo

UM MILHÃO DE OPORTUNIDADES

APRESENTAÇÃO



SOBRE A INICIATIVA NEO

A NEO é uma iniciativa liderada pelo Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN) do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pela Unidade de Mercado de Trabalho do (LMK) do BID, pela Internacional Youth Foundation (IYF) e por outros parceiros corporativos, a saber: Arcos Dorados, Caterpillar Foundation, CEMEX, Microsoft e Walmart. Seu objetivo é melhorar a qualidade do capital humano e a empregabilidade de jovens vulneráveis da América Latina e do Caribe. Trata-se de uma parceria pioneira em que empresas, governos e organizações da sociedade civil disponibilizam recursos, conhecimentos e habilidades para a implementação de soluções de emprego eficazes e sustentáveis. Lançada na Cúpula das Américas em 2012 com uma duração prevista de 10 anos, essa iniciativa tem como objetivo melhorar a empregabilidade de um milhão de jovens vulneráveis.

AUTORES

O “Guia para a incorporação efetiva de competências socioemocionais a programas de emprego para jovens em contextos de vulnerabilidade” foi elaborado por Liliana González Ávila e Clara Cardona Vasco da QUALIFICAR, com assessoria de Susan Pezzullo da IYF.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a opinião do BID, de sua Diretoria Executiva e tampouco dos países que representa. Da mesma forma, não refletem necessariamente a opinião do FUMIN, da IYF ou dos parceiros corporativos da iniciativa NEO.

Copyright© 2015 Banco Interamericano de Desenvolvimento, na qualidade de administrador do FOMIN. Todos os direitos reservados. Este documento pode ser livremente reproduzido para fins não comerciais. É proibido o uso comercial não autorizado desta obra.

ÍNDICE

PREFÁCIO 5

PONTO DE PARTIDA 6

CAPÍTULO 1. HISTÓRICO 9

CAPÍTULO 2. ETAPAS PARA A INCORPORAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS 21

CAPÍTULO 3. REQUISITOS INSTITUCIONAIS 49

BIBLIOGRAFIA 57

PREFÁCIO

O objetivo deste guia é servir de referência para a incorporação de competências socioemocionais, também chamadas de competências transversais, a programas de emprego para jovens, educação técnica e formação para o trabalho. A expectativa é contribuir para uma melhor inserção e desempenho dos jovens[1] no mundo produtivo, aumentando, assim, suas chances de alcançar uma melhor qualidade de vida.

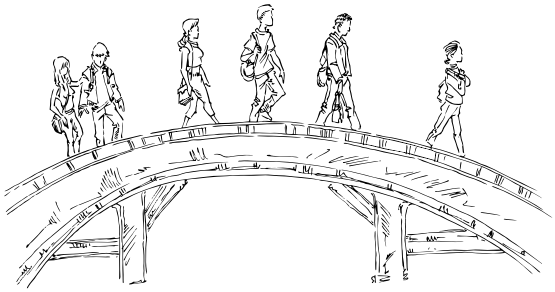
Acreditamos que os jovens devem contar com as ferramentas necessárias para que sejam bem-sucedidos nas diversas áreas da vida e, nesse sentido, promovam o desenvolvimento e fortalecimento das suas competências socioemocionais.

Embora haja um reconhecimento mundial da importância e necessidade de formação nesse tipo de habilidade, nem todos os jovens podem acessá-la. A despeito de um foco maior na formação por competências, os programas educacionais e de capacitação geralmente se concentram nos conhecimentos técnicos e na qualificação necessária para atuar em uma área específica. Assim, o presente Guia enfatiza formas de se introduzir competências socioemocionais em programas de educação e formação para o trabalho.

A elaboração deste Guia envolveu uma revisão de diferentes materiais como estudos econômicos e políticas nacionais e internacionais, bem como estudos de casos e experiências de programas e organizações, que ajudaram a exemplificar e ilustrar as diversas etapas propostas.

[1] O uso da forma masculina de pronomes deve ser interpretado no sentido genérico para fins práticos e para dar mais fluidez ao texto, mas se refere tanto a homens como a mulheres.

PONTO DE PARTIDA



O que é o "Guia para a incorporação efetiva de competências socioemocionais a programas de emprego para jovens em situação de vulnerabilidade"?

Trata-se de uma publicação desenvolvida pela International Youth Foundation (IYF) no âmbito da iniciativa NEO que apresenta uma série de ferramentas conceituais e práticas que permitem identificar, incorporar e avaliar as habilidades e os requisitos institucionais necessários para desenvolvê-las.

Como são definidas as competências socioemocionais?

As competências socioemocionais têm diferentes definições, mas, para os fins do presente Guia, elas podem ser entendidas como os conhecimentos, compreensões, atitudes e habilidades necessários para um indivíduo se desenvolver e contribuir nas diferentes áreas da sua vida: pessoal, social e profissional. A aquisição dessas competências contribuirá para a empregabilidade dos jovens e o impacto que isso gera: inclusão social, possibilidade de desenvolvimento pessoal e melhoria das condições socioeconômicas.

Qual é o objetivo deste guia?

A expectativa é que, com este Guia, as entidades prestadoras de serviços de empregabilidade, bem como outras instituições de educação formal que desejem incorporar competências socioemocionais a seus programas, possam incluir essas habilidades nos seus currículos de formação e adaptar as estratégias para seu desenvolvimento e avaliação. Além disso, elas poderão reconhecer e entender a importância dessas habilidades para o sucesso dos jovens nas diversas áreas de sua vida.

Qual é seu público-alvo?

O material é voltado principalmente para prestadores de serviços de emprego para jovens, sobretudo gerentes e profissionais responsáveis pelos processos de desenho de programas, bem como para programas de educação formal para o ensino médio (denominado de ensino secundário) e programas de formação para o trabalho ou profissional.

GLOSSÁRIO

Jovens vulneráveis

Jovens vulneráveis são aqueles que vivem em condições de pobreza ou são afetados por circunstâncias pessoais e/ou sociais que limitam seu acesso a oportunidades de emprego de qualidade. Esses jovens podem ter outros fatores de risco, como, por exemplo: algum tipo de deficiência, viver em áreas rurais, ter abandonado o sistema de ensino formal, viver em contextos de violência, pertencer ou ter pertencido a grupos criminosos/ilegais, ser vítimas de deslocamento forçado, entre outros.

Como o guia foi organizado?

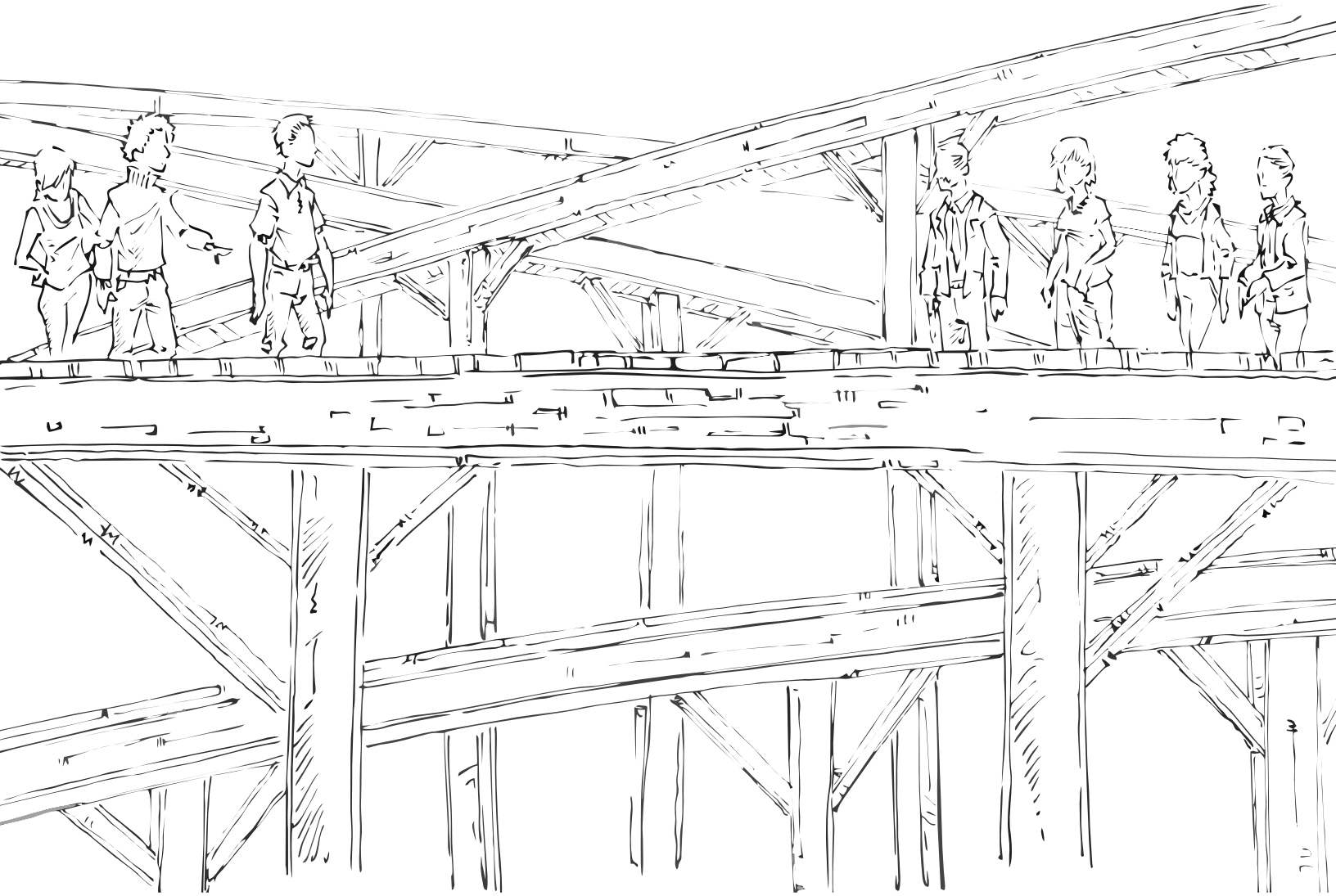
O guia é composto por três capítulos. O primeiro aborda o contexto socioprodutivo e o surgimento das competências socioemocionais como propósito formativo em virtude dos requisitos envolvidos. Além disso, apresenta algumas abordagens para a definição dessas competências.

O segundo capítulo explora a incorporação de competências socioemocionais aos programas de emprego para jovens. Para tanto, propõe critérios para a identificação de competências e estratégias para seu desenvolvimento e avaliação, tanto dentro da instituição de formação, de forma transversal ao currículo da formação específica ou de forma paralela ou individual por meio de exercícios de aconselhamento ou coaching, como em cenários produtivos reais por meio de estágios, práticas e observações pedagógicas.

O objetivo do último capítulo é apresentar os requisitos institucionais para a incorporação efetiva de competências, nível de transformações curriculares, perfil dos formadores e recursos. Por último, são apresentadas diretrizes para a avaliação e sistematização dos programas.

CAPÍTULO 1

Histórico



O que está acontecendo no contexto atual?

Antes de começar, é importante se perguntar

Quais foram as mudanças nas condições de trabalho que um jovem deve enfrentar atualmente em relação àquelas enfrentadas por seus pais ou avós?

O atual ambiente econômico, profissional e social é diferente do observado há algumas décadas. Mudanças como avanços tecnológicos, novas formas de produção e um maior acesso à educação, entre outras, resultaram em profundas transformações que se refletem em novas necessidades e demandas do setor produtivo.

As características do contexto atual—dinâmico e cada vez mais competitivo—exigem uma renovação dos perfis do talento humano. Com a introdução de novas tecnologias na produção industrial, por exemplo, o papel dos

Saber

Um novo contexto econômico e profissional

As mudanças observadas no setor econômico e produtivo afetam as competências e perfis dos trabalhadores. A tabela abaixo mostra algumas dessas transformações:

CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PASSADO	CONDIÇÕES DE TRABALHO ATUAIS
Emprego estável e para toda a vida	Mudanças frequentes de emprego, de posição profissional e de tarefas e funções, alternadas com períodos de desemprego
O desemprego é um fenômeno conjuntural	O desemprego torna-se um problema estrutural e permanente
Força de trabalho predominantemente masculina	Maior participação das mulheres no emprego, a despeito da persistente desigualdade de gênero
A maioria dos empregos é "formal" e assalariado	Crescimento do emprego informal, formas de trabalho autônomo ou terceirização
Trabalhos com tarefas e operações altamente específicas	Empregos definidos de acordo com os objetivos e realizações a serem alcançadas com o trabalho
Empregos definidos no âmbito de políticas de desenvolvimento “internas" com alta proteção à produção doméstica	Empregos baseados em um modelo de economia aberta, com pouca ou nenhuma proteção
Predominância de habilidades manuais para o sucesso no emprego	Valorização de conhecimentos e habilidades “sutis” para o sucesso no emprego
Acesso e permanência com base em credenciais educacionais e na experiência	Acesso e permanência com base na comprovação de competências

Extraído de: Irigoin, M., Vargas, F. Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: CINTERFOR: 2002. ***http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf***

trabalhadores vem sendo repensado: eles já não precisam mais executar funções mecânicas e rotineiras, mas sim desenvolver outros tipos de habilidades, como a flexibilidade, criatividade e resolução problemas[2] para que possam se adaptar e contribuir para o ambiente em que vivem.

Por outro lado, tanto o acesso à educação como os níveis de escolaridade da população mundial têm aumentado, o que significa que atualmente a formação deixou de ser uma vantagem competitiva suficiente. Conhecimentos técnicos específicos podem ser desenvolvidos por muitas pessoas. Além disso, com as novas tendências de migração, a mobilidade profissional tornou-se muito comum e a introdução de tecnologias resultou na geração de novas modalidades de trabalho, como o teletrabalho. Por essa razão, é necessário que os trabalhadores desenvolvam outros tipos de habilidades que os diferenciem e que lhes permitam gerar um valor agregado para se destacar.

Um estudo publicado em 2015 pela Organização Internacional do Trabalho sobre as perspectivas sociais do emprego mundial[3] revela algumas tendências globais nessa área:

- As competências socioemocionais, como a capacidade de se desenvolver em diferentes contextos e transferir suas aprendizagens, muitas vezes são mais relevantes do que aquelas relacionadas a conhecimentos específicos.
- Observa-se uma grande diferença entre as competências socioemocionais exigidas no mundo do trabalho e aquelas desenvolvidas pelos jovens.
- Trabalhadores que não têm as competências necessárias têm poucas chances de conseguir e se manter em um emprego.

A discrepância entre os perfis exigidos e as limitações dos jovens afeta significativamente suas já reduzidas oportunidades de emprego em todo o mundo, pois, para eles, o cenário profissional é complexo[4]:

- As perspectivas de trabalho se deteriorarão nos próximos cinco anos: o número de desempregados passará de em 2010—supera a capacidade do mercado de satisfazer a demanda de novas vagas, de modo que um em cada oito jovens está desempregado.
- A taxa de desemprego entre os jovens é três vezes mais alta que entre os adultos.

Essas condições afetam jovens em todas as partes do mundo, mas se intensificam em países em desenvolvimento como os da América Latina e do Caribe, caracterizados por níveis mais elevados de desigualdade e informalidade no mercado de trabalho. Nessa região, os jovens representam apenas 24% da população profissionalmente ativa[5] e a taxa de desemprego é de 14,9%, três vezes superior à dos adultos, o que significa que muitos deles são forçados a aceitar condições de trabalho precárias[6].

---

[2] Bassi, Marina. [et. al]. Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. 2012. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640*

[3] International Labour Organization. World Employment and Social Outlook: Trends 2015. Geneva: ILO, 2015. *http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_337069.pdf*

[4] Ibíd.

[5] Bassi, Marina. [et. al]. Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640*

[6] Organización Internacional del Trabajo. Empleo Juvenil en América Latina y el Caribe. *http://ilo.org/americas/temas/empleo-juvenil/lang--es/index.htm*

A informalidade entre os jovens desses países alcançou 60%, ou seja, seis em cada dez empregos obtidos são informais. Isso, por sua vez, significa que 27 milhões de jovens encontram-se nessas condições[7] e têm grandes chances de permanecer nesse setor por muito tempo[8].

A situação enfrentada por esse grupo não é fácil. Por um lado, suas chances de vinculação são baixas devido às condições econômicas mundiais e, por outro, eles não têm as habilidades necessárias para assumir, se manter e ser bem-sucedidos em um emprego.

O que é a formação por competências?

De acordo com as já mencionadas novas condições observadas no contexto atual, a formação dos jovens deve se centrar no "saber fazer", o que envolve não apenas absorver conhecimentos, mas também aplicá-los de acordo com o contexto e articulá-los com o mundo produtivo, isto é, transpô-los para o "mundo real". Dessa forma, a tendência deve ser no sentido do desenvolvimento de "competências" ou capacidades que sirvam de ponte entre o setor educacional e o produtivo e que permitam ao jovem se desenvolver com sucesso em diferentes áreas da vida.

Não existe uma definição única de competência, mas sim diversas construções em torno desse conceito baseadas em diferentes abordagens, escopos, áreas de aplicação ou interesses. Este Guia adota o seguinte conceito: "capacidade de realizar com sucesso uma atividade plenamente identificada. A competência inclui um conjunto de capacidades, habilidades, aptidões e atitudes associadas a uma determinada tarefa ou função[9]."

A formação por competências consiste na apropriação dessa abordagem por parte de instituições de ensino, que têm a responsabilidade de oferecer uma formação pertinente e relevante que incorpore as necessidades do ambiente e do setor produtivo e promova a geração de conhecimentos aplicados[10].

Assim como não há um consenso sobre a definição de competências, também não existe uma única maneira de classificá-las e agrupá-las. Algumas possíveis definições seriam as seguintes:

- Competências básicas: aquelas que devem ser adquiridas na formação básica, como alfabetização e matemática.
- Competências específicas: aquelas inerentes a uma área de atuação específica.
- Competências transversais: aquelas que podem e devem ser aplicadas em diferentes áreas e dimensões. É nessa categoria que se enquadrariam as competências socioemocionais.

A formação por competências exige um desenho curricular definido por habilidades e não um currículo de caráter tradicional. Currículos tradicionais buscam entregar conteúdos sem necessariamente abordar o desafio da mudança na capacidade efetiva de atuação da pessoa e sem partir de um perfil de egresso esperado em termos de *know-how* em um determinado contexto.

---

[7] Organización Internacional del Trabajo. 27 millones de jóvenes en la informalidad en América Latina y el Caribe. *http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_362579/lang--es/index.htm*

[8] Bassi, Marina. [et. al]. Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640*

[9] International Youth Foundation. Guía para la prestación de servicios integrales de Orientación Vocacional dirigidos a Jóvenes Vulnerables.

[10] Manpower. La integración al mercado laboral del Talento Latinoamericano. 2008. *http://www.manpower.com.mx/uploads/press_room/estudios_investigaciones/La_Integracion_al_Mercado_Laboral_de_Talento_Latinoamericano.pdf*

Nesse sentido, o currículo tradicional geralmente é caracterizado pela organização de temas ou matérias distintas que não estão relacionadas entre si. O componente prático, quando existente, é visto como um elemento separado do conteúdo da formação. O desenho curricular tradicional geralmente se baseia mais na seleção desses conteúdos com um olhar acadêmico do que nos requisitos próprios da atividade produtiva abordada no curso.

Em contrapartida, o desenho curricular baseado em competências tem como ponto de partida o perfil profissional desejado e os desempenhos esperados, determinados por empregadores em potencial, para que contribuam para a pertinência e a empregabilidade[11]. Em alguns casos, eles se baseiam em competências estabelecidas como normas ou padrões de reconhecimento público ou em outros resultantes de consultas com empresas do setor produtivo.

O desenho curricular é organizado de forma modular em torno das competências a serem desenvolvidas e deve indicar o uso de metodologias ativas e participativas nas quais as compreensões e conhecimentos serão abordados de forma integrada e articulada com a sua aplicação em situações reais ou simuladas[12].

Antes de começar, é importante se perguntar

- Os jovens do meu país têm as competências necessárias para se adaptar e
- contribuir para o contexto em que vivem?
- Os jovens estão cientes das competências necessária para esse fim?
- O meu país implementou algum tipo de política e estratégia para resolver esse problema?
- O sistema nacional de educação busca formar jovens em novas competências necessárias?

Quando surgem as competências socioemocionais como propósito formativo?

A lacuna global observada entre as competências exigidas pelo setor de trabalho e aquelas desenvolvidas pelos jovens revela um claro fracasso na educação que recebem, já que o desenvolvimento de competências socioemocionais ocorre no âmbito familiar, enquanto o espaço escolar seria o mais adequado para formá-las de forma deliberada e sistemática.

É por essa razão que uma das principais estratégias para lidar com o problema é a revisão e adaptação dos processos educativos para garantir que os jovens recebam essa formação, seja no ensino médio ou secundário ou em programas de empregabilidade ou de formação para o trabalho, seja por meio de programas complementares de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, verifica-se há alguns anos um interesse global tanto de setores governamentais como não governamentais em identificar e desenvolver essas competências exigidas dos jovens, não só para o mundo do trabalho, mas também para permitir que eles desenvolvam seu projeto de vida, satisfazendo as diferentes dimensões do ser que são privilegiadas no mundo moderno.

[11] Ibíd.

[12] Repetto Talavera, Elvira, Pérez-González, Juan Carlos. Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. Revista Europea de Formación Profesional No. 40-2007/1.

Por que as competências socioemocionais são importantes?

As dificuldades enfrentadas pelos jovens para entrar no mundo de trabalho são explicadas em parte pelas condições do contexto econômico global, mas também pela sua falta de competências necessárias para eles se adaptarem e serem bem-sucedidos na vida produtiva e se inserirem no mercado de trabalho. O problema não se limita apenas à falta de oportunidades, mas também ao fato de que esses jovens não têm habilidades suficientes para aproveitar as oportunidades disponíveis.

A formação em competências socioemocionais de jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade, representa não apenas uma maior chance de empregabilidade, mas também de inclusão social, desenvolvimento de um projeto de vida e oportunidades de contribuir com seu ambiente.

Essas condições se acentuam entre jovens vulneráveis, visto que recebem uma educação de baixa qualidade ou abandonam prematuramente o sistema de ensino, ou ainda passam a integrar o grupo de jovens que não estudam nem trabalham, os chamados "NemNem". Quando isso acontece, suas oportunidades de conseguir um trabalho digno e de participação social e política diminuem, de modo que sua situação socioeconômica certamente se perpetuará[13].

Além dos "NemNem", há também o grupo de jovens "SemSem", ou seja, aqueles sem oportunidades de trabalho e sem oportunidades de estudo, o que configura uma situação ainda mais complicada por se tratar de um problema estrutural: a falta de opções, mesmo quando existe a intenção, de ingresso no setor educacional ou produtivo.

Nesse sentido, as consequências dos problemas para a empregabilidade transcendem o âmbito profissional, já que interferem na sua inclusão social, nos seus direitos como cidadãos de ter um emprego e no seu desenvolvimento pessoal integral.

O fortalecimento de processos educativos centrados no desenvolvimento de competências socioemocionais é a principal alternativa para ajudar a melhorar as oportunidades para esses jovens, já que lhes permite desenvolver as competências e aptidões necessárias para participar da economia e sociedade do conhecimento, contribuir para a coesão social e se tornarem cidadãos responsáveis[14].

De um ponto de vista ideal, essa formação em competências socioemocionais deve ocorrer no ensino médio por se tratar de um processo de longo prazo, mas, na América Latina, a educação pública ainda tem muitos problemas nesse aspecto. É por isso que ela deve ser reforçada em programas mais curtos, mas que também exigem essas competências, como programas de formação para o trabalho ou para a empregabilidade.

Como são definidas as competências a serem desenvolvidas?

Cientes da importância do tema para potencializar o talento humano, diversos países implementaram processos para identificar, definir, padronizar, desenvolver, avaliar e certificar diferentes competências, inclusive as socioemocionais.

---

[13] Bell, Douglas. Needs Assessment and Design Guidelines: Recommendations for Adaptation of Life Skills Training for Quest Skills to Succeed Program. QUEST Alliance, Bangalore, India, 2010.

[14] Wang, Yidan. Education in a Changing World: Flexibility, Skills, and Employability. Washington DC: World Bank, 2012. *http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/05/23/000356161_20120523022400/Rendered/PDF/691040WP00PUBL0ability0WEB050110120.pdf*

Saber +

Para complementar as informações sobre a importância das competências socioemocionais, é recomendável analisar um estudo financiado pelo BID em 2012, intitulado *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. O estudo apresenta um panorama regional da lacuna existente entre as competências desenvolvidas pelos jovens na educação formal e as necessidades do setor produtivo. Trata-se de uma das fontes de consulta mais completas sobre o tema, além de incorporar a visão dos empresários de vários países latino-americanos, que priorizam a demanda de competências socioemocionais.

Esta publicação pode ser baixada no seguinte link:
http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635

Além disso, recomenda-se consultar a bibliografia apresentada no final do Guia para encontrar mais referências de consulta.

Esse processo deveria, idealmente, convocar diversos atores e setores para chegarem a um consenso, como preconizado pela OIT na sua Recomendação n. 195, de 2004: a responsabilidade de estabelecer, manter e melhorar um sistema educativo e de formação coordenado, dentro do conceito de aprendizagem permanente, é uma questão compartilhada. Embora o governo seja o principal responsável pela educação, pela formação prévia ao emprego e pela formação de desempregados, os interlocutores sociais desempenham um papel fundamental na formação contínua e os empregadores na facilitação de oportunidades de adquirirem experiência de trabalho[15]. No entanto, não há uma única maneira de fazer isso.

Em alguns países, as iniciativas são coordenadas pelo setor governamental e conseguem alcançar um amplo consenso com diferentes atores e setores. Já em outros países é o setor produtivo que lidera esses processos, que podem ou não influenciar as políticas nacionais. Outros países, no entanto, ainda não realizaram esse tipo de exercício e, nesse caso, é preciso usar outras experiências internacionais e regionais como referência.

Exemplos de algumas maneiras pelas quais as competências são definidas nos países:

- Consultas com o setor produtivo: por meio de pesquisas e entrevistas detalhadas.
- Estudos econômicos: perspectivas, setores econômicos em expansão.
- Estudos de competências não cognitivas.
- Pesquisas de políticas: intervenções voltadas para o desenvolvimento de competências.
- Consultas com especialistas do setor educacional e acadêmico.

[15] Organização Internacional do Trabalho. Recomendação n. 195. Recomendação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente. Genebra: OIT, 2005. *http://www.oei.es/pdfs/rec195.pdf*

Outras Vozes

Exemplo de um processo de construção consensual envolvendo vários setores

Processo de definição de competências na Índia

Na Índia, o desenvolvimento de uma política de competências—processo que durou um ano—reuniu diversos setores e atores: ministérios, setor produtivo, professores sob a liderança do Ministério do Trabalho e Emprego e a equipe de assessoria da OIT. Divididos em quatro grupos de trabalho, os participantes deliberaram sobre os seguintes temas:

- Governança, política e participação ativa dos diferentes atores envolvidos.
- Garantia de qualidade, quadro nacional de qualificações, sistemas de certificação e sistemas de gestão da informação.
- Capacitação no setor informal, equidade e acesso e aprendizagem permanente.
- Financiamento do desenvolvimento de competências.

Fonte:
Organização Internacional do Trabalho. Formulación de una política nacional sobre el desarrollo de competencias laborales. 2012. *http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_180580.pdf*

Outras Vozes

Exemplo de um processo liderado pelo setor produtivo

Processo de definição de competências no Chile

Esse processo foi inicialmente liderado pelo setor produtivo e foi sendo gradualmente articulado com o setor governamental. A Fundação Chile, uma entidade privada sem fins lucrativos, começou a implementar um projeto piloto de certificação e avaliação de competências profissionais financiado pelo FUMIN em setores essenciais como os de mineração, turismo, construção civil, florestal e informática. Como parte da iniciativa, foram detectadas algumas competências de empregabilidade, apresentadas a seguir, cujo desenvolvimento foi incluído no projeto final.

As seguintes áreas de competências foram identificadas:

- Iniciativa e empreendedorismo.
- Planejamento e gestão de projetos.
- Trabalho em equipe.
- Resolução de problemas.
- Uso da tecnologia.
- Eficácia pessoal.
- Aprender a aprender.
- Comunicação.

Fonte:
Fundação Chile. Desarrollo de competencias de empleabilidad. 2004. *http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20INTERJOVEN%201998%20-%202006/Empleabilidad_Juvenil/pdf/5b-I.pdf*

Outras Vozes

Exemplo de um processo que envolveu diversos países e setores

DeSeCo

Em 1997, os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) iniciaram um processo de identificação e seleção das competências mais importantes "com o objetivo de criar uma sólida estrutura conceitual que servisse de fonte de informação para a identificação de habilidades essenciais e o fortalecimento de pesquisas internacionais que avaliam níveis de competências entre jovens e adultos". Liderado pela Suíça, o projeto reuniu especialistas interdisciplinares e contou com a participação dos diferentes países membros para "reconhecer a diversidade de valores e prioridades entre países e culturas, mas também identificar desafios universais da economia global e cultural".

Foram três as competências-chave identificadas:

- Uso interativo de ferramentas: interagir eficazmente com o ambiente, saber como adaptá-las às suas finalidades.
  - Uso interativo da linguagem e de símbolos e textos.
  - Uso interativo do conhecimento e da informação.
  - Uso interativo da tecnologia.
- Interação em grupos heterogêneos: satisfaz a necessidade de saber comunicar-se com outros.
  - Relacionar-se bem com outros.
  - Cooperar e trabalhar em equipe.
  - Gerenciar e resolver conflitos.
- Ações autônomas: refere-se à responsabilidade dos indivíduos de gerenciar suas vidas e levar em conta o contexto
  - Agir dentro de um contexto mais amplo.
  - Elaborar e conduzir planos de vida e projetos pessoais.
  - Defender e assegurar direitos e interesses.

Fonte:
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) La definición y selección de competencias clave-DeSeCo. *http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf*

Diferentes abordagens adotadas em relação às competências socioemocionais

Embora não haja um consenso em torno da importância das competências socioemocionais, não existe uma denominação ou definição única dessas habilidades. Esses tipos de competências são chamados de diferentes maneiras, entre as quais as seguintes:

- Competências socioemocionais.
- Competências profissionais gerais.
- Competências genéricas.
- Competências transversais.
- Competências para a vida.
- Competências sutis.
- Competências-chave.
- Competências não cognitivas.

Diferentes organizações desenvolveram suas próprias definições de competências socioemocionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT); a Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização dos Estados Americanos (OEI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o projeto DeSeCo; Banco Mundial (BM); United States Agency for International Development (USAID); International Youth Foundation (IYF); projeto Tuning; ministérios da educação de diferentes países, entre outros.

As diferentes posturas construídas por esses vários atores apontam para a falta de consenso em torno de uma definição única para essas competências, como já mencionado.

Alguns exemplos das definições desenvolvidas:

- *De acordo com a* **Organização dos Estados Americanos***, as* **competências profissionais gerais** *referem-se a um "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, ao serem aplicadas ou comprovadas em situações no setor produtivo, tanto no emprego como em uma unidade de geração de renda por conta própria, geram resultados eficazes que contribuem para a concretização dos objetivos da organização ou do negócio"*[16]*.*
- *Um documento do* **Banco Mundial** *define as* **competências socioemocionais** *como "a ampla variedade de habilidades flexíveis que permitem ao indivíduo navegar em situações interpessoais e sociais eficazmente"*[17]*.*
- *Para a* **Comissão Europeia***, as competências-chave consistem em "uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto. Competências-chave são aquelas que todas as pessoas precisam ter para sua realização e desenvolvimento pessoal, assim como a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego"*[18]*.*

Proposta de definição

Como existem muitas abordagens para a definição de competências socioemocionais, o presente Guia usará a seguinte definição apresentada no início do texto: as competências socioemocionais são os conhecimentos, compreensões, atitudes e habilidades necessárias para o indivíduo se desenvolver no contexto atual e contribuir nas diferentes áreas da sua vida: pessoal, social e profissional.

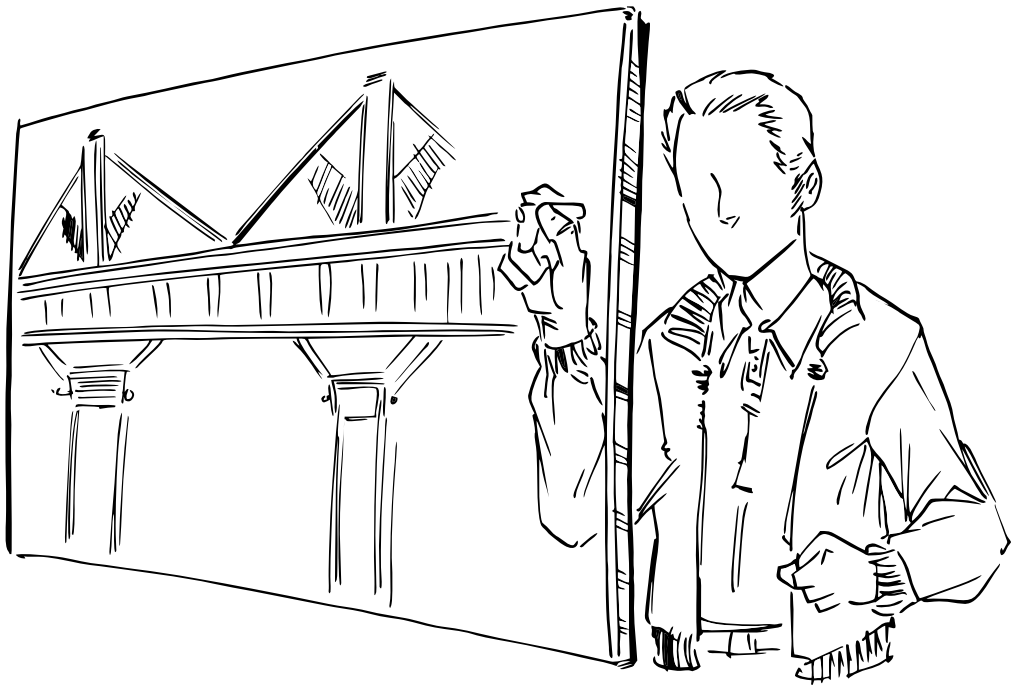
Dessa forma, essa questão é abordada a partir de uma perspectiva integral que não se limita ao mundo do trabalho, mas às diferentes dimensões do ser, já que a aquisição dessas competências contribuirá para a empregabilidade dos jovens e seus respectivos impactos positivos, a saber: a inclusão social e a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de melhorias nas suas condições socioeconômicas.

---

[16] Organização de Estados Ibero-americanos. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá: OEI, 2003 *http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf*

[17] Guerra, Nancy, Kathryn Modecki, Wendi Cunningham. Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The Practice Model. World Bank Group: 2014. *http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2014/11/25/000158349_20141125090117/Rendered/PDF/WPS7123.pdf*

[18] Comissão Europeia. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1*



Saber

Orientações para diferenciar as competências socioemocionais

Embora não haja uma única definição e denominação para essas competências, existem alguns pontos em comum que ajudam a identificá-las.

O QUE SÃO	O QUE NÃO SÃO
Podem ser usadas em diferentes campos e áreas de trabalho e permitem o desenvolvimento de novas capacidades.	Só podem ser aplicadas em uma área específica.
Necessárias para ter sucesso em diferentes áreas da vida—não apenas da vida, mas também nas áreas familiar, social ou pessoal.	Servem especificamente para alcançar um bom desempenho no trabalho.
Referem-se a habilidades e aptidões do ser—consigo mesmo, na sua relação com os demais e com o ambiente.	Referem-se a conhecimentos técnicos.
Consomem mais tempo para serem desenvolvidas, mas permanecem ao longo de toda a vida.	São adquiridas rapidamente, mas perdem força com mudanças ocorridas no contexto.

Fonte:

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)

La definición y selección de competencias clave—DeSeCo.

PROJETOS INTERNACIONAIS	ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS	REFERÊNCIAS NACIONAIS OU REGIONAIS	SETOR PRODUTIVO
• Tuning Europa • Tuning América Latina • SCANS	• OCDE-DeSeCo • USAID • International Youth Foundation • OIT-CINTERFOR Banco de competências profissionais • Manpower • PanAmerican Health Organization-PAHO (Organização Pan-Americana de Saúde) • Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). • McKinsey	• Ministérios da educação, trabalho, economia, interior	• Mesas redondas setoriais • Associações empresariais

As diferentes definições geralmente são acompanhadas de uma lista que enumera as competências socioemocionais consideradas mais relevantes. Algumas sugestões de consulta serão apresentadas abaixo.

Essas diversas fontes apresentam listas completas das competências socioemocionais que consideram mais importantes, seja com base em estudos com o setor produtivo, em mesas redondas intersetoriais ou em estudos de diferentes tipos. No entanto, podemos encontrar algumas coincidências, ou seja, competências comuns que se repetem em diferentes classificações. Algumas delas são apresentadas a seguir:

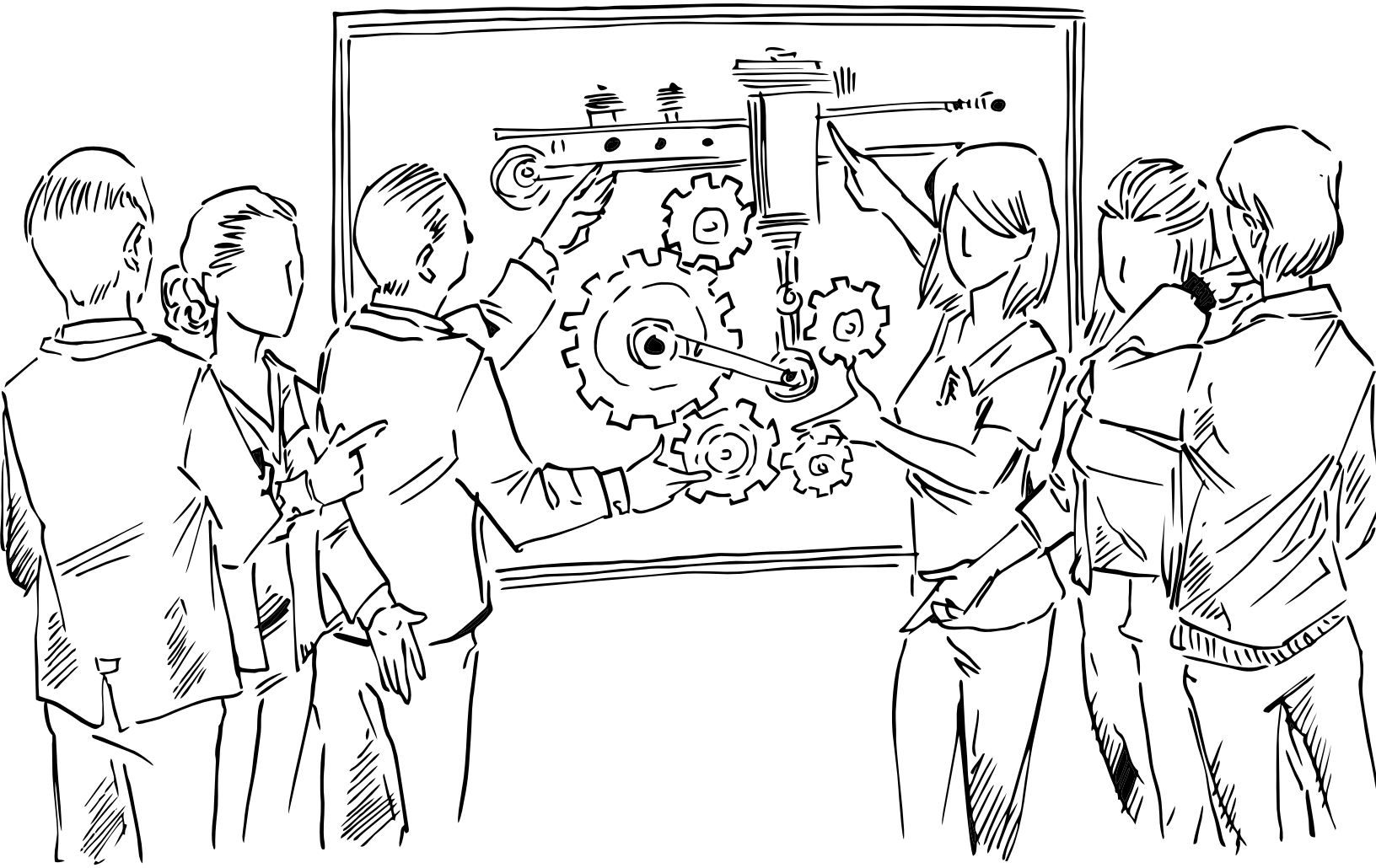
- Trabalho em equipe.
- Flexibilidade/adaptabilidade.
- Tomada de decisões.
- Resolução de problemas.
- Comunicação eficaz.
- Orientação para o serviço.
- Criatividade e inovação.
- Aprender a aprender.
- Empreendimento.
- Orientação ética.

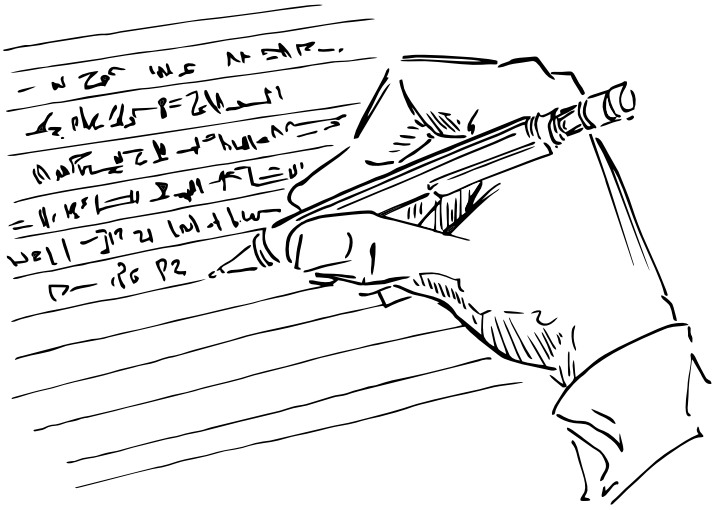
A tendência global de incluir a formação de competências socioemocionais na educação e na capacitação coincide com a crescente importância atribuída à educação em valores. Em muitos casos, portanto, os dois conceitos se confundem ou se integram, já que um dos componentes da competência é o *saber ser*, associado a disposições e atitudes.

Nesse sentido, o presente Guia falará apenas de competências, pois, embora se reconheça a importância dos valores, são as atitudes e disposições que têm um sentido concreto e associado à atuação.

CAPÍTULO 2

Etapas para a incorporação das competências so-cioemocionais





Como explicado anteriormente, este Guia dirige-se principalmente a prestadores de serviços de emprego para jovens e a programas de educação formal ou de formação profissional ou vocacional para oferecer-lhes algumas referências sobre como incorporar habilidades socioemocionais às suas iniciativas.

Para esse fim, são propostas quatro etapas: preparação, identificação, desenvolvimento e avaliação. Ao longo desse processo, espera-se que a abordagem de competências seja adotada nos currículos, em avaliações e nas práticas dos formadores.

ETAPAS PARA A INCORPORAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS			
Etapa 1 **Preparação**	**Etapa 2** **Identificação**	**Etapa 3** **Desenvolvimento**	**Etapa 4** **Avaliação**
Passo 1. Formar uma equipe de trabalho Passo 2. Elaborar um plano de trabalho Passo 3. Estabelecer acordos e orientações	Passo 1. Consultar referências Passo 2. Escolher as competências de acordo com critérios sugeridos	Passo 1. Priorizar Passo 2. Identificar as características de cada estratégia. Passo 3. Escolher uma estratégia	Passo 1. Avaliar o início Passo 2. Avaliar o processo Passo 3. Avaliar o resultado

Etapa 1. Preparação

A adoção da abordagem de formação por competências e a incorporação de competências socioemocionais exigem um compromisso e acordos institucionais que envolvam, por sua vez, os diferentes atores participantes para que conheçam a iniciativa e se capacitem para implementá-la.

Objetivos

Os seguintes objetivos são propostos para essa etapa:

- Convocar e reunir os diferentes atores envolvidos, como professores, diretores de instituições, setor produtivo, estudantes e especialistas ou consultores externos.
- Construir os acordos de forma coletiva para assegurar o compromisso e sua observância por parte dos participantes.
- Estabelecer um plano de ação para oferecer uma orientação geral para a incorporação das competências.

Passos

Essa etapa consiste nos três passos a seguir:

- Passo 1: formar uma equipe de trabalho
- Passo 2: elaborar um plano de trabalho
- Passo 3: estabelecer acordos e orientações

Etapa 1. Passo 1: formar uma equipe de trabalho

Esse processo deve consistir em uma atividade que envolva os diferentes atores participantes, como os diretores das entidades, formadores, representantes do setor produtivo, consultores externos (por exemplo, especialistas em desenho curricular) e representantes dos jovens.

O grupo terá o compromisso de implementar o processo de incorporação: identificação, desenvolvimento e avaliação das competências socioemocionais, bem como acompanhamento da sua execução e revisão e atualização constantes para fazer quaisquer ajustes necessários.

Etapa 1. Passo 2: elaborar um plano de trabalho

A equipe deve estabelecer um plano de trabalho que inclua:

- Responsáveis: designar as pessoas responsáveis por tarefas específicas.
- Cronograma: definir datas e atividades.
- Comitê de acompanhamento: responsável pela coordenação do plano e por assegurar sua efetiva implementação.

Etapa 1. Passo 3: estabelecer acordos e orientações

A escolha das competências deve se basear em diretrizes institucionais previamente acordadas para orientar o processo. Com isso, espera-se construir uma base conceitual comum entre as pessoas-chave da entidade e parceiros externos para orientar a busca, identificação e seleção das competências socioemocionais a serem incorporadas.

Isso exige que a equipe de trabalho leve em conta os seguintes aspectos, entre outros:

- Missão e visão institucional.
- Perfil desejado de formandos.
- Selo institucional.
- Ênfase específica de algum dos programas.
- Abordagem de formação.
- Projeto Educativo Institucional.

Etapa 2. Identificação

Como já mencionado ao longo do Guia, existem inúmeras definições, conceitos e classificações de competências socioemocionais. Da mesma forma, não existe uma lista única ou mais adequada de competências socioemocionais e esse processo deve levar em conta as circunstâncias específicas de cada caso, como a modalidade do programa, o tipo de população atendida e os requisitos do setor produtivo local.

Por outro lado, há algum consenso do setor educacional e produtivo em torno de quais seriam as competências socioemocionais mais críticas, independentemente de onde os jovens vivem, tais como: tomada de decisões, resolução de problemas, iniciativa, orientação para o serviço e trabalho em equipe, entre outros.

O objetivo desta etapa é estabelecer alguns critérios e orientações para a seleção das competências.

Objetivos

Os seguintes objetivos são propostos nessa etapa:

- Identificar fontes de consulta para a avaliação das competências.
- Adequar elementos e critérios que sirvam de referência para a seleção das competências e construção de um inventário próprio sob medida, ou revisão e ajuste do existente.
- Definir as competências que farão parte do programa de acordo com suas necessidades, abordagens e condições específicas.

Passos

Esta etapa envolve os seguintes passos:

- Passo 1: consultar referências.
- Passo 2: selecionar as competências de acordo com critérios sugeridos

Antes de começar, é importante se perguntar

- Há um compromisso nacional para formar competências socioemocionais nos cidadãos de acordo com as necessidades do contexto?
- Como esse compromisso está relacionado ao perfil dos jovens atendidos pela nossa organização?
- Quais são os setores emergentes?
- Quais são as competências socioemocionais que o setor produtivo exige dos jovens?
- Quais são as competências socioemocionais exigidas por um jovem em situação de vulnerabilidade? Em relação ao seu gênero?
- Quais são as competências necessárias para ter sucesso em outras áreas da vida, como a social, familiar e emocional?

Etapa 2. Passo 1: consultar referências

Diferentes países, organizações e programas estão empenhados em identificar e definir competências socioemocionais relevantes para seu contexto e necessidades. O capítulo anterior apresentou diferentes fontes de referência e uma lista de competências comuns a várias dessas propostas, que podem constituir um ponto de partida.

- **Políticas nacionais e internacionais** relacionadas à formação do talento humano e à empregabilidade. Algumas organizações, países e até regiões implementaram processos de seleção e definição de suas competências, como o programa DeSeCo e os projetos Tuning Europa e América Latina[19]. Isso contribui para que as propostas sejam coerentes com iniciativas mais amplas que possam ser usadas para fins de referência, apoio e legitimação.
- **Necessidades do setor produtivo.** Como as competências estão voltadas para as condições desse contexto, é fundamental conhecer o ponto de vista de empregadores em potencial. Por outro lado, é preciso levar em conta as perspectivas econômicas globais e averiguar quais serão os setores de maior crescimento e, especificamente, os requisitos específicos dos empregadores em relação a essas competências.
- **Formação integral.** A escolha de competências não deve se limitar a uma perspectiva de capacitação para uma determinada profissão. Ela deve priorizar a formação para a vida que permita ao jovem se adaptar, se desenvolver e ter sucesso dentro do seu contexto.
- **Ponto de vista dos jovens.** Para escolher as competências a serem desenvolvidas, é fundamental levar em conta as necessidades, interesses, expectativas, experiência e momento de vida dos jovens. Esse aspecto é particularmente importante por ser dirigido a essa população, cuja perspectiva muitas vezes não é levada em conta em nenhum momento durante o processo de desenho ou implementação do currículo. Dessa forma, recomenda-se considerar o seguinte:
  - Nessa idade, eles se encontram em um ponto decisivo nas suas vidas: vivem a transição da escola para o trabalho e começam a gerar renda para ajudar com as despesas do lar ou conquistar sua independência financeira.
  - É necessário considerar questões que possam afetá-los de forma significativa, como a gravidez na adolescência, o consumo de drogas e situações associadas a seu gênero. Para tanto, deve-se avaliar as competências a serem fortalecidas para que os jovens possam enfrentar essas situações com sucesso.
  - Jovens em situação de vulnerabilidade são afetados por perspectivas mais complexas que podem ter impactos negativos sobre sua autoestima, projetos para o futuro e integração social.

Possíveis fontes de consulta[20]

- Planos nacionais de educação que incluam formação por competências, que podem ser encontrados em fontes como planos de desenvolvimento ou planos setoriais.

---

[19] **DeSeCo:** em 1997, os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) iniciaram um processo para identificar e selecionar competências-chave, envolvendo a participação de acadêmicos, especialistas e instituições. **Tuning Europa:** em inglês, *tuning* significa afinar, e foi esse o propósito do projeto, ou seja, colocar em sintonia as diferentes estruturas de ensino europeias para que fosse um sistema coerente e, assim, pudesse servir de ponto de referência para a elaboração e avaliação de planos de estudo. Participaram do projeto membros da comunidade educativa, estudantes e empregadores. Anos mais tarde, vários países latino-americanos começaram a implementar o mesmo processo.

[20] OECD. (2012). Habilidades sociales para salir adelante: Dominar habilidades sociales para tener éxito en el trabajo y un futuro seguro. *http://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/softskills-spanish.pdf*

- Leis, planos e estratégias nacionais para a empregabilidade de jovens (por exemplo, lei do primeiro emprego).
- Fontes primárias para conhecer o ponto de vista do setor produtivo sobre perfis e competências exigidos por meio de entrevistas, grupos focais e pesquisas com grupos empresariais ou câmaras de comércio.
- Fontes primárias para conhecer o ponto de vista dos jovens: pesquisas, entrevistas e grupos focais que incluam a variável de gênero. Esses exercícios devem levar em conta os jovens que sejam a população-

Outras Vozes

Life Skills for Employability

O programa da IYF *Life Skills for Employability* vem sendo implementado em países tão diversos como Hungria, Polônia e México. Embora haja um currículo básico a ser implementado nos diferentes países, ele é flexível para se adaptar às necessidades específicas de cada contexto.

Nesse caso, os temas adicionais de cada país abordam as condições específicas enfrentadas pelos jovens e que são levadas em conta nos programas.

- Na Índia, por exemplo, tem-se enfatizado a contracepção, o empreendedorismo, a proteção ambiental, a nutrição e as doenças sexualmente transmissíveis.
- No México, por outro lado, foram incluíram temas como discriminação de gênero, violência doméstica e tolerância.

Fonte: IYF. Field Notes. Implementing Life Skills for Employability. 2006.
https://www.iyfnet.org/sites/default/files/FieldNotes06LifeSkillsEmployability.pdf

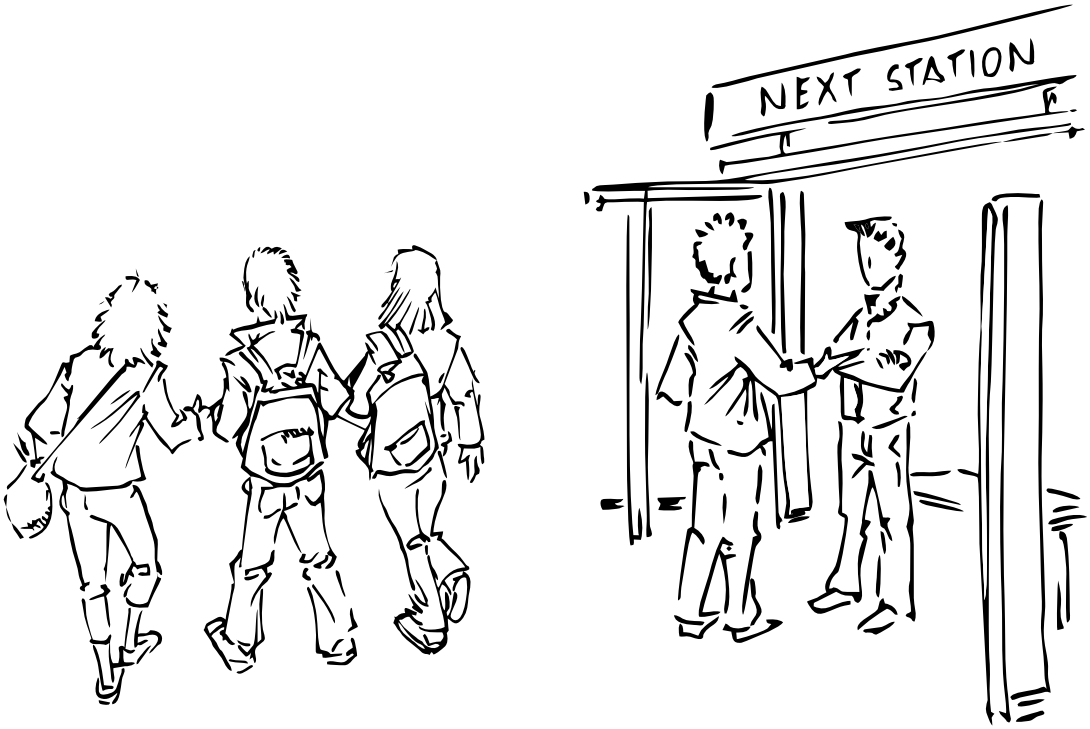
Saber

Perspectivas econômicas globais

De acordo com um estudo realizado pela OIT em 2015 sobre perspectivas profissionais e econômicas, o setor que registrará o maior crescimento nos próximos anos será o de serviços. Nesse sentido, as competências relacionadas à comunicação, empatia e orientação para o serviço serão fundamentais para programas com foco nessa área.

Um estudo realizado pela IYF para a rede Hilton Worldwide sobre oportunidades de emprego na área de serviços de hotelaria revela a tendência de crescimento: o setor de viagens e turismo emprega atualmente mais de 255 milhões de pessoas em todo o mundo. Com base nos resultados, é preciso definir os conteúdos específicos, incorporando à formação competências socioemocionais específicas da área de atuação: a capacidade de se adaptar a diferentes situações, competências de comunicação e interculturalidade, adaptabilidade, empatia para amenizar os problemas dos clientes de forma abrangente.

Fonte: IYF. Creating Opportunities for Youth in Hospitality, 2013.
http://www.iyfnet.org/sites/default/files/Creating-Opportunities-for-Youth-in-Hospitality.pdf



alvo dos programas, mas também aqueles que entraram com sucesso no mundo do trabalho para que ofereçam seus testemunhos e opiniões.

- Fontes secundárias para complementar a compreensão dos interesses e motivações dos jovens: estudos conduzidos por organizações que trabalham com jovens ou entidades governamentais responsáveis pelo tema da juventude e empregabilidade.

Etapa 2. Passo 2: seleção das competências com base em critérios sugeridos

A essa altura, a equipe de trabalho deve consultar as referências à luz das perspectivas propostas, levando em conta as competências comuns entre as diferentes organizações e projetos, e fazer uma pré-seleção.

Cabe ressaltar que esse grupo é formado por diferentes atores, não apenas institucionais, mas também representantes do setor produtivo, consultores externos e representantes dos jovens.

Propõe-se a seguinte metodologia para a seleção e priorização das competências: unificação das diferentes competências pré-selecionadas pelos diversos participantes e compartilhamento dessa lista com todo o grupo.

A competência e o desempenho correspondente são definidos de forma conjunta de acordo com as ferramentas conceituais apresentadas no primeiro capítulo.

Cada competência é classificada em uma escala de 1 a 3, sendo 3 de maior prioridade e 1 de baixa prioridade. Os diferentes atores podem expor seu ponto de vista sobre a classificação até que se chegue a um consenso.

Saber

É importante verificar se as competências selecionadas são efetivamente pertinentes. Para esse fim, recomenda-se avaliar se é uma área de atuação que envolve conhecimentos, habilidades, aptidões e atitudes expressos com base em critérios de desempenho observáveis e voltados para um processo ou resultado esperado.

No final, deve-se analisar se as competências que alcançaram uma maior pontuação necessitam de um módulo próprio. As que apresentarem a classificação mais baixa devem ser transversalmente incorporadas ao currículo existente.

De acordo com os exemplos apresentados, sugere-se registar os avanços da pesquisa e da análise de informações em um quadro como o seguinte.

Quadro para definição de competências			
Competência	**Definição**	**Desempenho**	**Fontes usadas**

Outras Vozes

Exemplo de uso do quadro para a definição de competências

Competência	Definição	Desempenho	Fontes usadas
Resolução de problemas	Processo por meio do qual podemos reconhecer os sinais que identificam a presença de uma dificuldade, irregularidade ou obstáculo para o desenvolvimento normal de uma tarefa, coletar informações necessárias para resolver problemas detectados e selecionar e implementar as melhores soluções possíveis, seja individualmente ou em grupo.	• Coletar, organizar e analisar informações para resolver um problema. • Aplicar alternativas de resolução de problemas • Resolver problemas interpessoais.	Fundação Chile. Programa de competências profissionais.
Trabalho em equipe	Refere-se à capacidade de trabalhar de forma complementar, ou seja, de unir forças e usar as habilidades de cada um em torno de um objetivo comum, gerando um todo maior que a soma das suas partes.	• Identificar objetivos e trabalhar em coordenação com outros. • Colaborar e gerar confiança na equipe. • Resolver problemas em equipe.	

Source: Fundação Chile. Programa de competencias laborales.

Etapa 3. Estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais

Uma vez identificados e selecionadas as competências a serem incluídas no programa, é necessário estabelecer a forma como esse processo será realizado, o que envolve um exercício inicial de priorização e, em seguida, a seleção e combinação das estratégias disponíveis.

Objetivos

Os seguintes objetivos são propostos nesta etapa:

- Oferecer estratégias para escolher, priorizar e incorporar as competências socioemocionais
- Selecionar as competências e respectivas estratégias para incorporá-las eficazmente aos programas.
- Pagamento pelo uso de testes psicométricos.

Passos

Esta etapa consiste nos três passos a seguir:

- Passo 1: priorizar.
- Passo 2: identificar as características de cada estratégia.
- Passo 3: selecionar uma estratégia

Não há uma maneira única de implementar as estratégias, já que elas podem ser adaptadas e combinadas conforme as necessidades e possibilidades institucionais do público-alvo.

Os programas que buscam desenvolver e fortalecer essas competências geralmente compreendem duas etapas complementares, mas não excludentes: formação na instituição e prática em um ambiente produtivo real. Um percentual significativo dos programas de empregabilidade inclui essas duas etapas.

As competências socioemocionais podem ser desenvolvidas em diferentes momentos e espaços—tudo pode ser convertido em um momento para essa finalidade. O que se busca, no entanto, é o planejamento e a intencionalidade.

Outras Vozes

Nos últimos anos, outros tipos de metodologias e abordagens inovadoras começaram a ser implementadas em programas de emprego para jovens na América Latina, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Como a maioria desses programas atende jovens vulneráveis em condições acadêmicas, sociais e econômicas complexas, eles devem identificar maneiras de alcançar essa população para ajudá-la a desenvolver o interesse de participar, permanecer e se formar. Para tanto, é necessário levar em conta aspectos como seu contexto e interesses.

Alguns casos mais representativos serão apresentados a seguir.

Galpão Aplauso

Liderada por uma organização brasileira e financiada com recursos do FOMIN, essa iniciativa incorporou o uso das artes plásticas e do teatro como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de habilidades para a vida que contribuem para o fortalecimento da empregabilidade de jovens entre 17 e 29 anos que vivem nas favelas do Rio de Janeiro.

Por meio das artes cênicas, os jovens são formados em comunicação, respeito, trabalho em equipe e outras habilidades consideradas essenciais para sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, algumas situações que os jovens enfrentarão no mundo do trabalho são recriadas por meio de representações.

Essas atividades são complementadas por outros componentes formais e acadêmicos e são desenvolvidas por um período de seis meses, com uma carga horária de cinco horas por dia, cinco dias por semana, resultando em um total de 300 horas de formação profissional (sobretudo em construção, soldagem e marcenaria), 180 horas de formação acadêmica e habilidades básicas (como matemática e língua materna) e, por último, 120 horas para o desenvolvimento de habilidades para a vida.

Fonte: FUMIN. Documento interno.

A Ganar /Vencedoras

Vencedoras é a adaptação brasileira do programa *A Ganar*, que atua em diversos países da América Latina.

O programa é voltado para mulheres entre 16 e 24 anos e usa os esportes em grupo como estratégia para desenvolver nelas as habilidades de vida necessárias à sua inserção no mercado de trabalho ou para que retornem ao sistema de ensino formal.

O esporte permite fortalecer habilidades como trabalho em equipe, comunicação e orientação para resultados, além de valores como disciplina, respeito e melhoria contínua.

O programa consiste nas seguintes fases:

1. Formação baseada em esportes.
2. Formação orientada para o mercado: formação técnica, de empreendedorismo ou profissional.
3. Estágios supervisionados.
4. Acompanhamento e apoio na inserção profissional ou reintegração acadêmica.

Fonte: A Ganar Alliance. Youth Workforce Development through Sport.
http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=36331653

Circo Social

Programa voltado para jovens que vivem nas favelas de cidades como Lima, Santiago do Chile e Buenos Aires para melhorar suas chances de conseguir um emprego. Sua diferença em relação a outros programas é que ele adota uma pedagogia alternativa para desenvolver habilidades para a vida por meio das artes circenses, complementadas com formação tradicional.

Essas estratégias também servem para abordar e manter os jovens beneficiários interessados, evitando, assim, que abandonem o programa. O conceito de resiliência constitui um elemento fundamental do projeto, que parte do reconhecimento das difíceis experiências enfrentadas pelos participantes no contexto adverso em que vivem, mas os ensina a usar essas adversidades a seu favor.

Fonte: FUMIN. Más oportunidades para la vida laboral de los jóvenes a través de métodos de formación innovadores. *https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2FprojectDocument.cfm%3Fid%3D37942680&ei=94RbVdWVLqTisASxh4D4AQ&usg=AFQjCNG3jPIMMoUMyyLR-fpHNLoErKZwzg&bvm=bv.93564037,d.eXY*

Etapa 3. Passo 1: priorização.

Uma vez identificadas as competências socioemocionais a serem incorporadas ao programa, é preciso estabelecer uma prioridade para a estratégia que será adotada. Algumas são mais relevantes ou importantes que outras—dependendo dos acordos e orientações estabelecidos na etapa 1.

Para realizar esse exercício, é importante considerar os seguintes aspectos:

- **Área de atuação:** alguns perfis ocupacionais exigem conhecimentos especiais em determinada competência.
- **Necessidades inerentes ao contexto:** setor-alvo da formação, expectativas e requisitos dos empregadores, uso de tecnologias no setor, grau de relacionamento com superiores, pares ou clientes.
- **Condições da população-alvo:** o grupo de jovens atendidos exige mais atenção ou trabalho em alguma das competências.
- **Abordagem institucional:** na visão institucional, existe um interesse por um selo ou marca que distinga todos os formandos.

Podemos distinguir dois momentos no processo de implementação, que podem ser complementares, mas não necessariamente coexistentes: momento institucional e ambiente produtivo.

Momento institucional

Existem três cenários para a integração das competências aos programas curriculares, que são complementares e podem ser combinadas.

- **Transversalmente ao currículo do programa:** competências socioemocionais associadas às atitudes e disposição necessárias para o desempenho de habilidades específicas.
  Isso é possível com a oferta de ambientes de aprendizagem adequados para que as competências socioemocionais sejam explicitamente trabalhadas como determinantes do bom desempenho.

- **Paralelamente ao programa específico de formação:** para competências que exijam mais dedicação por serem consideradas estratégias, como empreendedorismo ou orientação para o serviço, por exemplo, ou para aquelas a serem incorporadas como parte de um selo institucional.
- **Individualmente, por meio de estratégias de aconselhamento ou *coaching*:** a formação de competências socioemocionais pode ser levada a cabo individualmente por meio de processos de aconselhamento oferecidos por profissionais com reconhecimento e autoridade ou de sessões de coaching ministradas por pessoas especializadas no tema. Esses processos envolvem um exercício de autoconhecimento pessoal acompanhado por reflexões sobre o próprio desempenho, bem como pela visualização de cenários desejáveis e de planos de ação para alcançá-los. Eles envolvem o acompanhamento de um processo de transformação pessoal.

Momento em um ambiente de produção

Em muitos casos, a formação oferecida por uma instituição inclui um componente de prática em um cenário real de trabalho para criar oportunidades de aplicar, implementar e fortalecer as habilidades. Pela sua natureza, as competências socioemocionais também são adquiridas a partir da experiência em culturas organizacionais sólidas nas quais essas habilidades são objeto de formação, avaliação e até mesmo de certificação.

Os cenários produtivos podem ser empresas, empreendimentos, projetos sociais, entre outros.

Saber

Para programas que incluem um componente de prática em um cenário produtivo, as seguintes considerações devem ser feitas:

- É importante compreender a prática como um componente de formação e não apenas como um processo de inserção no mercado de trabalho.
- A experiência no próprio ambiente de trabalho não envolve aprendizagem em si mesma e tampouco é educativa, razão pela qual deve ter uma intencionalidade e orientação.
- A estratégia deve integrar experiências coerentes e relacionadas às competências a serem desenvolvidas de forma explícita. Deve ficar claro como ela se articula com o programa ou outros módulos.
- É importante promover uma reflexão em torno das experiências e da transferência da aprendizagem para outras áreas.
- Devem ser avaliadas pelo formador, estudante e profissional responsável no local de trabalho.

Para a seleção do cenário produtivo:

- Em primeiro lugar, é preciso verificar qual é sua cultura organizacional, que deve ser estar alinhada com as competências socioemocionais a serem desenvolvidas.
- Interesse no desenvolvimento da cidade ou do setor.
- Compromisso da direção com o desenvolvimento humano e social.
- Uso de modelos de formação, capacitação e treinamento com resultados positivos demonstrados.
- Uso de metodologias de formação inovadoras, lúdicas e participativas.

Fontes: Measuring & assessing soft skills. Teaching and assessing soft skills. Measuring & assessing softskills. 2011. *http://mass.educational-innovation.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf*

Repetto Talavera, Elvira, Pérez-González, Juan Carlos. Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. Revista Europea de Formación Profesional No. 40-2007/1.

González Á, Liliana. Educación pertinente. Talleres empresariales. formando competencias para la vida. Guía de trabajo 4. Alcaldía de Medellín, 2007. *http://mipracticacecarense2010.wikispaces.com/file/view/Formando+competencias+para+la+vida%E2%80%9D.pdf*

Etapa 3. Passo 2: identificação das características de cada estratégia.

	Ambiente institucional			Ambiente produtivo
	Incorporação paralela	**Incorporação transversal**	**Aconselhamento ou coaching**	**Estágio, práticas, observações pedagógicas**
O que deve ser considerado antes de se começar	Nesse caso, as competências são abordadas em um módulo ou tema (ver Capítulo 1). Deve ser coerente e estar relacionada aos demais módulos do programa.	• Assegurar-se de que a competência pode ser integrada ao módulo e às suas atividades. Para tanto, é necessário rever todo o plano de estudos. • A intencionalidade das atividades de desenvolver também competências socioemocionais deve ser explícita.	• Contar com pessoas capazes de desenvolver processos de aconselhamento ou *coaching*. • É necessário ambientar adequadamente o processo com os estudantes para garantir que sejam receptivos a essa estratégia.	• A escolha dos espaços produtivos é fundamental para garantir que as competências socioemocionais poderão, de fato, ser colocadas em prática. Para esse fim, é necessário rever a cultura da empresa. • Certificar-se de que alguém da empresa estará observando o desempenho dos jovens para oferecer-lhes um *feedback* adequado.
Objetivo	Desenvolver uma ou mais competências socioemocionais consideradas prioritárias por meio de um ou mais módulos distintos daqueles focados em habilidades específicas de uma área profissional.	Desenvolver as competências de forma articulada com o currículo, ou seja, um trabalho coordenado para desenvolver as habilidades específicas ou técnicas e as socioemocionais que formam a base do desempenho.	Desenvolver um processo de autoconhecimento, planejamento de ação pessoal orientado para a transformação e para a melhoria das próprias habilidades.	Aplicar e fortalecer as competências socioemocionais adquiridas na etapa de formação. Poder experimentar as competências socioemocionais em um ambiente produtivo real e demonstrar como elas são reconhecidas, valorizadas e avaliadas.
Descrição	A incorporação paralela envolve a criação de um módulo focado no desenvolvimento de uma ou mais competências socioemocionais. Como qualquer outro módulo, deve ser concebido com ênfase no desenvolvimento de competências, ou seja, na melhoria da capacidade real de atuação do jovem diante de situações específicas no campo de formação profissional selecionado.	A incorporação transversal significa que as competências socioemocionais serão desenvolvidas de forma articulada com os conteúdos de outras áreas. Isso pode ser feito por meio de projetos—individuais ou em grupo—e casos, que às vezes podem ser desenvolvidos fora da instituição educativa e envolver a comunidade ou o setor produtivo.	O aconselhamento consiste em designar uma pessoa com autoridade e reconhecimento para que, por meio de conversas abertas e profundas, acompanhe o jovem no processo de melhoria das suas competências socioemocionais. O *coaching* é um processo sistemático e cuidadoso concebido para orientar um processo de transformação com foco no aprimoramento pessoal. Deve ser levado a cabo por pessoas capacitadas, de preferência com certificações emitidas por entidades reconhecidas na área.	O desenvolvimento de habilidades em um ambiente real de aprendizagem envolve a aplicação das competências adquiridas. Essa estratégia pode ser implementada por meio de várias modalidades, como estágios, práticas de trabalho ou observações pedagógicas.

	Ambiente institucional			Ambiente produtivo
	Incorporação paralela	**Incorporação transversal**	**Aconselhamento ou coaching**	**Estágio, práticas, observações pedagógicas**
Papel do formador	Nesse caso, o formador é um facilitador que deve ter conhecimentos específicos e teóricos das competências, além de saber como ensiná-las e desenvolvê-las.	O papel do treinador é o de facilitador que deve saber como desenvolver e integrar competências socioemocionais às atividades de formação das habilidades profissionais específicas. O formador deve planejar detalhadamente suas atividades e, para tanto, é recomendável que se faça um planejamento inverso: dos desempenhos esperados às atividades—e não ao contrário, como é o caso do planejamento tradicional.	O conselheiro é uma figura que, a partir de sua própria experiência, pode acompanhar o jovem em um exercício de reconhecimento das suas competências socioemocionais. O *coach* é um guia, um companheiro que orienta um processo de autoconhecimento e aprimoramento pessoal: indica, aponta, demonstra, questiona e orienta.	O formador atua como um tutor, aconselhando e acompanhando o estudante. Pessoas efetivamente atuantes em cenários produtivos exercem o papel de observador. O acompanhamento do estudante deve ser feito dentro do ambiente profissional, mas também fora do horário de trabalho por meio de uma assessoria personalizada.
Papel do jovem participante	O jovem desempenha um papel de protagonista, já que as metodologias prático-reflexivas baseiam-se na participação dos estudantes.	O estudante é o centro do processo de aprendizagem e, portanto, deve conhecer, desde o início da formação, as competências socioemocionais que serão trabalhadas e as aprendizagens que deverão adquirir.	O estudante é o responsável por seu próprio processo, que avança proporcionalmente ao seu compromisso com a transformação pessoal.	O estudante deve assumir um papel de observador que aprende e reflete, age e reflete e analisa a cultura organizacional, seu próprio comportamento e o dos demais.
Estratégias metodológicas	• Representação de papéis. • Estudos de caso. • Resolução de exercícios e problemas. • Aprendizagem baseada em problemas. • Aprendizagem orientada para projetos. • Apresentações. • Seminário. • Aulas práticas. • Trabalho em equipe. • Apresentação.	• Representação de papéis • Estudos de caso • Resolução de exercícios e problemas • Aprendizagem baseada em problemas • Aprendizagem orientada para projetos • Trabalho cooperativo • Aulas práticas • Trabalho em equipe • Apresentação.	Conversas intencionais de caráter individual, quinzenais ou mensais, sobre as competências a serem desenvolvidas, nas quais se questionam experiências anteriores, resultados obtidos, mudanças esperadas e metas de melhoria. Foco na conscientização sobre ações, limitações e elementos que melhoram os resultados esperados. Ênfase nas ideias e ações e não em aspectos da personalidade ou história familiar do jovem.	Aprendizagem por modelagem ou imitação: o colaborador que assume o papel de formador serve de modelo ou referência nas suas ações para o jovem, que aprende a partir da observação. Isso exige intencionalidade nas ações. Observação em locais de trabalho de pessoas com mais experiência: • Aprendizagem cooperativa. • Resolução de exercícios e problemas. • Aprendizagem baseada em problemas. • Aprendizagem orientada para projetos.
Recursos didáticos	• Planejamento das sessões de trabalho. • Casos práticos. • Vídeos. • Simulações de papéis.	• Planejamento das sessões de trabalho. • Casos práticos. • Vídeos. • Simulações de papéis. As atividades são incorporadas a projetos institucionais existentes e, nesse sentido, não são necessários recursos adicionais aos inicialmente previstos como, por exemplo, laboratórios ou salas de informática.	Casos e exemplos de jovens Histórias de vida	Os recursos são os inerentes ao ambiente de trabalho, como máquinas e laboratórios.

Etapa 3. Passo 3: seleção de uma estratégia de incorporação para cada competência identificada

Uma vez selecionadas as competências, o passo seguinte é usar os dados coletados para selecionar uma estratégia para sua incorporação e as atividades por meio das quais serão desenvolvidas. O quadro a seguir pode ser usado como guia para esse exercício.

Quadro de definição de estratégias de incorporação e propostas para seu desenvolvimento		
Competência	**Estratégia de intervenção**	**Proposta para seu desenvolvimento**

Exemplo de incorporação transversal de competências socioemocionais

Programa entra21

A finalidade do programa foi melhorar as chances de empregabilidade de jovens da América Latina e do Caribe na faixa etária de 16 a 29 anos, sobretudo para empregos no setor das TIC.

No Panamá, o programa foi implementado na modalidade de **integração de competências socioemocionais ou para a vida em módulos técnicos desenvolvidos para fortalecer os conhecimentos entre si**.

Um exemplo da sua implementação foi uma atividade que teve como objetivo desenvolver um projeto em PowerPoint em inglês em um programa de conhecimentos tecnológicos. Por meio de uma proposta de exercício próprio de um programa, os formadores puderam avaliar a capacidade de trabalho em equipe, gestão do tempo e uso de um segundo idioma, por exemplo.

Fonte:
Banco Interamericano de Desenvolvimento-International Youth Foundation. Informe final de Programa ***entra21***. Fase 1: 2001-2007. BID-IYF: 2009. *http://www.oei.es/pdf2/informe_programa_entra21.pdf*

Outras Vozes

Exemplo de incorporação paralela de competências socioemocionais e que inclui um componente de prática em um ambiente de trabalho

Fundação FAUTAPO

A FAUTAPO é uma fundação boliviana criada em 2005 com o objetivo de aumentar a produção e o emprego e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Bolívia por meio da educação. A fundação é responsável pela implementação de um programa de formação técnica profissional para jovens do ensino médio de estrutura modular.

Operação. O programa é executado em duas fases:

- Momento institucional. São desenvolvidos cinco módulos em um período de aproximadamente cinco meses: projeto ocupacional, formação em habilidades para a empregabilidade e cidadania, empreendedorismo, competências básicas e capacitação técnica específica.
- Momento de prática de trabalho nas empresas. Desenvolvido por um período médio de três meses.

Marca institucional. Com base no contexto e na sua missão e visão institucional, a fundação identificou as seguintes questões como estratégicas, definindo que algumas delas deveriam ser abordadas transversalmente, como as da igualdade de género e do multiculturalismo, enquanto e outras deveriam ser abordadas paralelamente, como as da empregabilidade e do empreendedorismo, por meio do módulo de um projeto ocupacional e de empreendedorismo.

Fonte:
Fundação Fautapo. Módulo de formación en competencias de empleabilidad ciudadana.
http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/primeraparte_emfau_1.pdf

Etapa 4: Avaliação das competências socioemocionais

O ciclo de incorporação de competências socioemocionais é concluído com essa etapa de avaliação, que, por sua vez, abrange diferentes momentos ao longo do processo educativo.

Objetivos

Os seguintes objetivos são propostos nessa etapa:

- Reconhecer a importância da avaliação e da nova abordagem de avaliação por competências proposta aqui.
- Identificar as diferentes etapas da avaliação e as características de cada uma delas.

Passos

Essa etapa consiste nos três passos a seguir:

- Passo 1: avaliar o início.
- Passo 2: avaliar o processo.
- Passo 3: avaliar o resultado.

Por muitos anos, a avaliação das competências socioemocionais enfocou processos desenvolvidos por formadores e avaliadores nos quais os estudantes exerciam um papel passivo. Além disso, os alunos desconheciam os critérios pelos quais seriam avaliados, que geralmente se concentravam no conhecimento (avaliação tradicional). Atualmente, o protagonismo da avaliação recai sobre o jovem, que conhece de antemão as aprendizagens a serem alcançadas, identifica seu nível de desempenho por meio de processos de *feedback* oferecido pelo formador e se propõe a melhorar seus resultados (avaliação por competências).

A avaliação de competências socioemocionais envolve, em primeiro lugar, sua integração ao currículo, seja de forma transversal ou por meio de módulos ou cursos específicos. Em outras palavras, seu objetivo deve ser o de constituir aprendizagens esperadas e, portanto, formadas de forma deliberada e avaliadas de forma sistemática. A avaliação não é necessária apenas para medir os avanços e resultados, mas também para legitimar a incorporação das competências em uma instituição, reconhecendo-as e atribuindo-lhes a devida importância como qualquer outro objetivo de formação.

Um dos aspectos que merece destaque sobre a incorporação curricular por competências é o trabalho ativo dos estudantes, seja em equipe ou em ambientes simulados ou reais. Para desenvolver essas competências, é importante que os formadores identifiquem, desenvolvam e avaliem o grau de apropriação por meio da coleta de dados de desempenho. Essa apropriação só se evidencia no próprio desempenho e não na simples demonstração de conhecimentos teóricos das competências.

Como o objetivo da avaliação é gerar ou emitir um juízo sobre o nível de desempenho alcançado pelo estudante, é importante compreender a relação entre os objetivos da avaliação e os dados a serem coletados. Esses dois elementos devem ser coerentes para garantir que a avaliação cumpra as quatro características exigidas (validade, confiabilidade, flexibilidade e imparcialidade)[21].

A proposta incentiva o jovem a assumir um papel mais ativo na sua formação e, para tanto, a autoavaliação e a avaliação por pares são importantes, já que oferecem uma visão mais abrangente do processo e geram reflexões e aprendizagens.

Avaliar esses tipos de competências não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, devido à sua própria natureza, pois não se referem a um conhecimento de uma prática específica que possa ser facilmente reconhecida e mensurada; sua avaliação exige a observação direta do desempenho, que pode ocorrer em um cenário real ou simulado. Por último, o desenvolvimento de competências socioemocionais é um processo de longo prazo e as mudanças desejadas podem não ser alcançadas no tempo de duração de um programa, a menos que seja um processo educacional formal, como o ensino médio ou superior.

Na abordagem por competências, deve-se levar em consideração os três tipos de avaliação que correspondem às três etapas do processo de formação.

- Diagnóstica inicialmente
- Formativa ou voltada para a aprendizagem ao longo do processo.
- Somativa ou da aprendizagem no final.

Antes de começar, é importante se perguntar

As competências socioemocionais teriam a mesma importância e reconhecimento se não fossem incluídas na avaliação?

[21] Macdonald, Rod. Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Paris: UNESCO, 1995. pág. 53.

Etapa 4. Passo 1: avaliação no início do processo – avaliação diagnóstica

Essa avaliação é realizada logo no início do processo, já que sua finalidade é identificar os conhecimentos e experiências anteriores dos jovens.

Esse diagnóstico pode ser realizado por meio da observação direta em uma situação específica, entrevistas, teste de entrada, estudos de caso ou por meio de um teste de autopercepção das próprias competências que, embora não seja a melhor estratégia considerando a dificuldade da avaliação direta, gera subsídios para o início da formação.

Em muitos casos, as ferramentas das avaliações de entrada também são aplicadas no encerramento do programa.

O desenho de ferramentas (provas, testes, observações diretas) exige um processo de planejamento, bem com validação por especialistas ou a aplicação do teste para garantir sua validade e confiabilidade.

Por que é importante?

- Essa avaliação permite que se tenha uma ideia prévia do nível de desempenho das competências dos jovens participantes, para que os programas possam ser ajustados de acordo com as condições específicas.
- Permite que se estabeleça uma linha de base como referência para a avaliação dos processos no final do programa de formação.

Saber +

É possível consultar bibliografia adicional sobre a mensuração de competências socioemocionais por meio de testes padronizados como o documento ***Habilidades para a vida: análise das propriedades psicométricas de um teste criado para sua medição***.

Fonte:
http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1144/1030

Quais são os desafios?

- A avaliação diagnóstica baseada na percepção dos jovens sobre suas próprias competências é mais fácil de ser usada devido ao seu baixo custo, mas não revela o desempenho real. Por isso, é necessário ter um cuidado especial com os resultados, pois eles podem ser avaliados acima ou abaixo das suas condições reais e devem ser acompanhados de uma avaliação feita pelo formador.
- Em termos ideais, os testes diagnósticos das competências socioemocionais deveriam se basear na observação do desempenho, mas seus custos podem ser altos e, portanto, só são viáveis em programas de grande escala, que têm os recursos necessários e cuja utilidade para a avaliação do impacto justifica os altos custos.

Como superar os desafios?

- A autoavaliação deve ser acompanhada por algum tipo de avaliação realizada pelo formador para complementar a autopercepção, bem como de uma avaliação por pares que sirva de referência.

- Se contar com os recursos necessários, a instituição pode fazer uma avaliação diagnóstica on-line por meio de questionários.
- É importante comparar os resultados da autoavaliação com a avaliação do formador para obter um panorama completo.

Que tipo de avaliação deve ser usada?

O uso de testes padronizados é uma das opções disponíveis para avaliar os processos de desenvolvimento das competências socioemocionais e há diferentes opiniões a esse respeito. Em âmbito mundial, é cada vez mais comum o uso dessas ferramentas para mensurar realizações e desempenhos acadêmicos, bem como para avaliar outros aspectos relacionados à atuação do indivíduo, que podem ser temas mais subjetivos. No entanto, essas ferramentas não são facilmente acessíveis a pequenas organizações de formação em empregabilidade e são aplicadas a decisões de avaliação em massa por parte dos governos com a finalidade de avaliar o impacto de uma determinada política pública.

Há diferentes pontos de vista sobre os benefícios ou desvantagens do uso de testes padronizados[22].

Uso de testes padronizados	
A favor	**Contra**
• Orientam os professores sobre as necessidades e condições de seus estudantes. • Permitem comparações dentro de um mesmo grupo ou com outros grupos. • São objetivos. • Permitem estabelecer linhas de base e fazer comparações ao longo do tempo. • Permitem um olhar global—quando são internacionais.	• Não levam em conta processos • Podem fazer com que os professores só ensinem com foco nas avaliações. • Não levam em conta as realizações e processos individuais ou casos particulares. • Em alguns casos, sua aplicação exige profissionais especializados, gerando custos mais elevados.

Alguns dos testes padronizados mais usados em programas que incluem formação em competências socioemocionais são os seguintes[23]:

- *Escala de Competências Pessoais e Sociais—CPS:* teste não cognitivo que mede seis competências básicas: liderança, comportamento em situações de conflito, autoestima, capacidade de se relacionar com outros, ordem, empatia e comunicação. As pontuações mais altas são associadas a um nível mais alto de desenvolvimento em competências sociais e pessoais.
- *Escala de Rosenberg:* concebida para medir os níveis de autoestima, essa escala consiste em dez perguntas formuladas para identificar a autopercepção, positiva ou negativa, de uma pessoa.
- *Escala Grit para medir a determinação e força mental:* mede a persistência do esforço, entusiasmo em relação a metas de longo prazo, consistência nos interesses e ambição. Pontuações elevadas indicam alta determinação e motivação durante longos períodos de tempo, a despeito de fracassos ou adversidades[24].

[22] Columbia University. Pros and cons of standardized testing. *http://worklife.columbia.edu/files_worklife/public/Pros_and_Cons_of_Standardized_Testing_1.pdf*

[23] Ibarraran, Pablo [et al]. Life skills, employability and training for disadvantaged youth: evidence from a randomized evaluation design. International Development Bank, 2012. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36916828*

[24] Mais informações sobre essas escalas estão disponíveis nos seguintes links: Escala Grit (em inglês) *https://sites.sas.upenn.edu/duckworth/pages/research* Rosenberg Scale *http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/8%20Escala%20de%20Autoestima%20de%20Rosenberg.pdf*

Existem experiências de processos de avaliação de programas envolvendo a formação em competências socioemocionais que usaram essas escalas para medir seu impacto25. Uma das conclusões desses estudos é que esses resultados dificilmente serão observáveis no curto prazo e que essas questões ainda são incipientes. Assim, a recomendação seria usá-los para fazer uma avaliação inicial no intuito de estabelecer uma linha de base, mas não para realizar a avaliação do processo ou da sua conclusão e, tampouco, para medir o impacto de um programa, pois certamente os resultados não serão muito conclusivos.

Avaliação diagnóstica	
Objetivos	• Estabelecer uma linha de base como referência para identificar o impacto e os resultados. • Conhecer os pontos fortes e aspectos a serem melhorados na população de jovens que devem ser considerados no desenvolvimento do módulo. • Reconhecer conhecimentos prévios. • Identificar interesses, motivações e atitudes.
Estratégias	• Observação direta do aluno por parte do formador diante de uma situação específica. • Entrevista por parte do formador para identificar os conhecimentos prévios do estudante. Essa estratégia pode ser adequada para pequenos grupos, considerando o tempo necessário para o desenvolvimento individual da atividade. • Teste de entrada no qual se identifica o nível de apropriação dos conceitos associados às competências. • Estudo de caso: essa estratégia permite ao formador identificar as heurísticas ou estratégias propostas para a abordagem e solução do caso apresentado. • Teste autodiagnóstico: essa estratégia envolve a construção, pelo formador, de uma rubrica com uma escala de classificação no qual os alunos avaliam abertamente algumas declarações relacionadas ao desenvolvimento das competências a serem identificadas. Nesse ponto, recomenda-se que o formador utilize outra estratégia para diagnosticar as competências para cruzar com a autopercepção do aluno.
Ferramentas	• Lista de verificação • Banco de perguntas para a entrevista. • Prova escrita ou teste de conhecimentos. • Casos para o desenvolvimento da atividade de estudos de caso. • Rubrica de autodiagnóstico.
Uso das informações coletadas	• Essas informações servem de subsídio para o formador planejar as atividades e coletar evidências. • Oferecem ao formador dados sobre o nível geral do grupo no que se refere ao desenvolvimento das competências. • Permitem ao estudante identificar seu nível de ingresso para o módulo ou curso. • Fornecem elementos comparativos ao formador em relação ao nível de ingresso e egresso dos estudantes, após cursar o módulo.

[25] É possível consultar as avaliações (em inglês) do programa Galpão Aplauso, por Carlos Calero, Veronica Gonzalez, programa de Yuri Soares para o BID. *http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_237081.pdf*, Evaluación del programa Juventud y Empleo en República Dominicana. *http://www.izajold.com/content/3/1/1*

Exemplo de um exercício de avaliação diagnóstica

O Centro de Informação e Recursos para o Desenvolvimento (CIRD) é uma fundação paraguaia cujo objetivo é apoiar organizações da sociedade civil na articulação com outros setores com vistas a gerar impactos positivos e promover a sustentabilidade de programas de desenvolvimento.

Como parte de um esforço conjunto entre o Ministério da Justiça e Trabalho do Paraguai, o CIRD e o BID, elaborou-se um Conjunto de Ferramentas de Diagnóstico de Habilidades de Pessoas em Idade de Trabalhar. Essa ferramenta combina testes psicométricos e de competências de empregabilidade

A implementação de uma caixa de ferramentas exige mais de uma hora e a participação de dois profissionais, um psicólogo e um profissional da área das ciências humanas.

Fase	Ferramenta	Objetivo	Descrição
Individual	Linha de base	Definir e caracterizar a situação inicial em relação à empregabilidade.	Questionário de pesquisa preenchido pelo entrevistador que faz as perguntas à pessoa em busca de emprego. Identifica e analisa condicionamentos sociais, de gênero, econômicos e educativos e experiências adquiridas dentro ou fora do mundo do trabalho, discriminando seu valor em termos de empregabilidade.
	Entrevista por competências	Identificar e avaliar pessoas com potencial de trabalhar em uma organização, a partir de perguntas especificamente estruturadas e orientadas para a análise das diferentes habilidades individuais com base nas competências valorizadas por uma empresa ou organização.	Entrevista na qual o entrevistado deve narrar seis situações ou histórias de sua vida — em qualquer âmbito — relacionadas às diferentes competências que se espera observar na narrativa. O entrevistador registra em uma planilha as competências evidenciadas em cada história.
	Questionário de autopercepção	Identificar interesses e complementar informações observadas.	Questionário preenchido pela pessoa em busca de emprego enquanto as entrevistas são realizadas. Contém perguntas relacionadas aos interesses e autoconhecimento.
Em grupo	Testes psicométricos	Identificar as principais características intelectuais em termos de fluência verbal, raciocínio numérico e raciocínio verbal.	Conjunto de três subtestes em que cada pessoa em busca de emprego deve marcar, por escrito, a resposta que considera correta entre as opções apresentadas no material.
	Dinâmica de grupo	Identificar as atitudes mais marcantes de cada pessoa.	Conjunto de três subtestes em que cada pessoa em busca de emprego deve marcar, por escrito, a resposta que considera correta entre as opções apresentadas no material.

Fonte: CIRD. Desarrollo de una batería de instrumentos para el diagnóstico de habilidades de personas en edad de trabajar. [Documento interno].

Etapa 4. Passo 2: avaliação ao longo do processo—avaliação formativa ou voltada para a aprendizagem.

A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de formação e tem por objetivo melhorar a aprendizagem. O jovem deve saber claramente o que se espera de cada momento de aprendizagem, como será avaliado e o que deve fazer para alcançar o nível de desempenho desejado. O objetivo dessa avaliação é fazer com que o estudante possa mobilizar seus recursos para aprender, enquanto o papel do formador é usar estratégias de apoio para facilitar a aprendizagem.

Por que é importante?

Permite avaliar o processo e, assim, estabelecer estratégias de melhoria para que os jovens alcancem o desempenho almejado durante a formação.

Promove a reflexão sobre o que foi aprendido—tanto erros como acertos—para estabelecer estratégias de melhoria.

Quais são os desafios?

- A avaliação não deve se limitar a indicar o que foi alcançado—ela deve transcender a elaboração e o desenvolvimento de planos de melhoria.
- Esse tipo de avaliação exige acompanhamento e *feedback* constantes por parte do formador para que as intervenções em prol de melhorias sejam oportunas.
- O *feedback* deve ser cuidadoso, de modo a não desmotivar os jovens, mas sim incentivá-los a alcançar o desempenho desejado.

Como superar os desafios?

- Planejar os processos de modo a garantir que as várias atividades serão avaliadas com as ferramentas adequadas.
- Usar diferentes estratégias para avaliar o processo de aprendizagem. O uso do portfólio[26] é um bom recurso para esse fim.
- Para não perder o rumo nessa parte da avaliação, recomenda-se que as seguintes perguntas norteadoras sejam feitas: quais são os desempenhos esperados? O que foi alcançado até o momento? O que falta para alcançar a aprendizagem desejada? Qual é o caminho para alcançá-la?
- O formador deve ter uma sensibilidade e empatia especial com os jovens para criar um ambiente de confiança e compreensão no qual se sintam à vontade e seguros.

[26] O portfólio é uma ferramenta de avaliação que consiste na compilação do trabalho de cada estudante ao longo do ano letivo e serve como prova de seus processos, avanços e dificuldades.

Avaliação para aprendizagem	
Objetivos	• Coletar informações valiosas dos formadores e dos próprios jovens (autoavaliação e avaliação por pares) para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. • Por meio do *feedback*, motivar os estudantes a melhorar seu processo de aprendizagem. • Monitorar avanços dos alunos e estabelecer oportunidades de melhoria.
Estratégias	• Autoavaliação: mede a percepção dos avanços. • Observação do desempenho em sala de aula. • Simulação de espaços de trabalho. • Representação de papéis. • Aprendizagem baseada em projetos. • Aprendizagem baseada em problemas. • Avaliação situacional. • Análise de evidências. • Portfólio. • Entrevista.
Ferramentas	• Lista de verificação. • Rubrica: permite demonstrar os níveis de desempenho e as dimensões de aprendizagem. • Escalas de observação. • Guias.
Uso das informações coletadas	• Ajustar as estratégias, fornecer *feedback* e elaborar um plano de melhorias e oportunidades para alcançar os níveis de desempenho desejados.

Outras Vozes

Exemplo de avaliação da aprendizagem

Competência: diferentes competências socioemocionais.

Essa avaliação, que é aplicada durante o processo, pode ser realizada por meio da autoavaliação e da avaliação por pares.

Nesse caso, são avaliados diferentes desempenhos que podem ser observados no módulo no qual as competências socioemocionais foram incorporadas de forma transversal.

Ainda que não avalie o desempenho, a autoavaliação examina a percepção dos jovens sobre seu desempenho em relação às realizações esperadas e aos padrões alcançados por seus pares.

A avaliação consiste em uma escala de 1 a 5 para ambos os casos. Sendo 1: não alcança o padrão/muito pior que os demais; 2: alcança parcialmente o padrão/ligeiramente pior que os demais; 3: alcança o padrão/igual aos demais; 4: excede o padrão/ligeiramente melhor que os demais e 5: excede significativamente o padrão/muito melhor que os demais.

Desempenhos	Padrão de desempenho	Desempenho comparativo
Aceito receber *feedback*		
Quando cometo erros, tenho dificuldade em admiti-los		
Coopero com outros para fazer o trabalho		
Resolvo problemas com rapidez e eficácia		
Demonstro criatividade e proponho novas ideias		

Fonte:

Kantrowits, Tracy. Development and construct validation of a measure of soft skills performance. Georgia Institute of Technology: 2005. *https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6861/kantrowitz_tracy_m_200505_phd.pdf?sequence=1*

Outras Vozes

Exemplo de ferramenta de avaliação para a aprendizagem

Competência: comunicação em um currículo de formação de mecânico, incorporada de forma transversal

				Dificuldades	
Evidências	**Sempre ou em todos os momentos**	**A maioria das vezes**	**Às vezes**	**Descrição**	**Causa provável**
Escuta com atenção ao cliente e responde às suas necessidades					
Faz perguntas precisas para coletar mais informações					
Adapta seus códigos técnicos ao interlocutor					
Demonstra convicção em seus argumentos					
Fundamenta sua resposta					
Pede ajuda caso necessário					
Oferece informações sobre os respectivos serviços realizados no *workshop*					

Fonte:
Competencia laboral. Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2006. *http://www.trabajo.gov.ar/downloads/formacioncontinua/ENSENARYEVALUAR.pdf*

Etapa 4. Passo 3: avaliação ao término do processo–avaliação somativa ou da aprendizagem

Após a conclusão do processo de formação, é necessário avaliar se os objetivos propostos foram cumpridos e determinar o nível de desempenho alcançado pelos jovens.

Por que é importante?

Ao ser realizada no final do processo, a avaliação permite a contagem das aprendizagens e dos resultados obtidos. Essa avaliação é útil para diversos fins:

- para que cada jovem possa determinar o quanto aprendeu.
- para oferecer *feedback* aos formadores sobre as estratégias usadas e seus resultados.
- para a instituição verificar a consecução dos objetivos de formação e determinar aspectos a serem melhorados.

Quais são os desafios?

- Realizar a coleta criteriosa de evidências ao longo do processo, bem como seu registro, análise e sistematização.
- O desenvolvimento de competências socioemocionais é um processo de médio e longo prazo. Nesse sentido, é possível que as aprendizagens não se consolidem antes do final deum programa de curta duração.

Como superar os desafios?

- Planejar os processos avaliativos desde o início para aplicar os instrumentos e coletar evidências em todos os momentos.
- A autoavaliação e a avaliação por pares devem ser complementadas por outras avaliações realizadas pelo formador.
- É possível planejar uma avaliação dos formandos do programa assim que entrarem no mercado de trabalho, permitindo demonstrar se efetivamente adquiriram a aprendizagem almejada.

Avaliação da aprendizagem	
Objetivos	Identificar as aprendizagens adquiridas pelos participantes ao final do processo de formação.
Estratégias	• Autoavaliação. • Avaliação por pares. • Observação do trabalho dos estudantes por parte do facilitador. • Resolução de problemas.
Ferramentas	• Arquivo de evidências. • Rubricas.
Uso das informações coletadas	• As informações coletadas correspondem não só aos resultados finais como a todo o processo, além de servirem para determinar as realizações dos jovens. • Caso tenha sido estabelecida uma linha de base, é possível comparar ambos os resultados para definir os resultados alcançados. • Os resultados podem ser usados como subsídios para o desenho de planos de melhoria para os períodos seguintes. • Os resultados podem ser usados para fins de reflexão com todos os atores envolvidos.

Outras Vozes

Exemplo de ferramenta para avaliação da aprendizagem

Estratégia: observação para avaliação situacional (real ou simulada)

Competência: trabalho em equipe

Por meio dessa ferramenta, o formador pode identificar desempenhos associados às competências socioemocionais.

Ela pode ser implementada em um ambiente de trabalho real ou em situações de trabalho simuladas e pode orientar a avaliação do desempenho alcançado pelos jovens.

Escala de classificação. 0: Nunca/ 1: Às vezes / 2: Quase sempre/ 3: Sempre

Avaliação	Desempenho
	Mostra respeito pelos demais
	Presta atenção aos demais quando falam ou emitem uma opinião
	Participa da elaboração de um plano de trabalho a ser seguido
	Evita trabalhar de forma isolada ou competitiva
	Valoriza a opinião de todos os membros do grupo
	Busca integrar quem não participa
	Mantém informados os integrantes do grupo
	Compartilha todas as informações relevantes com seus pares
	Trabalha de forma cooperativa
	Identifica-se com o trabalho coletivo da equipe
	Solicita ideias e opiniões para a tomada de decisões
	Age com tolerância

Fonte:

Educar Chile. Evaluación En Competencias Y Desempeños. [Gabarito disponível on-line].
http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=5ab970d5-f53e-4bf2-8be6-f46595ab3623&ID=224179

CAPÍTULO 3

Requisitos institucionais

O desenvolvimento de competências socioemocionais transcende o âmbito curricular e, portanto, deve ser apoiado por condições específicas e por uma cultura institucional que assegure seu sucesso, o que exige que aspectos como os apresentados a seguir sejam considerados.

Saber +

Alguns dos aspectos a serem considerados para a gestão institucional:

- *A abordagem institucional deve ser caracterizada pela sua flexibilidade e possibilidade de adaptação às diferentes necessidades e características do contexto e dos jovens.*
- *É preferível que o desenho curricular adote uma abordagem de formação baseada em competências.*
- *Devem ser favorecidas intervenções integrais que incluam componentes teóricos e práticos, bem como as diferentes dimensões dos jovens, não apenas a acadêmica e a profissional.*
- *É essencial promover vínculos e relações entre jovens e adultos que sirvam de modelos a seguir, como os formadores.*
- *O acompanhamento e o aconselhamento são fatores de proteção que ajudam a fortalecer a autoestima e a confiança dos jovens.*
- *As várias ações e intervenções devem ser resultado de pesquisas, de referências a outros casos, do consenso e do planejamento.*
- *Os programas, iniciativas e abordagens devem ser articulados com as políticas locais e nacionais.*
- *O trabalho deve se basear no reconhecimento de saberes anteriores.*
- *O trabalho deve ser realizado com uma equipe sólida, de baixa rotatividade e dedicada.*
- *O setor privado deve ser sensibilizado.*
- *Os jovens devem ser envolvidos em diferentes fases do processo.*

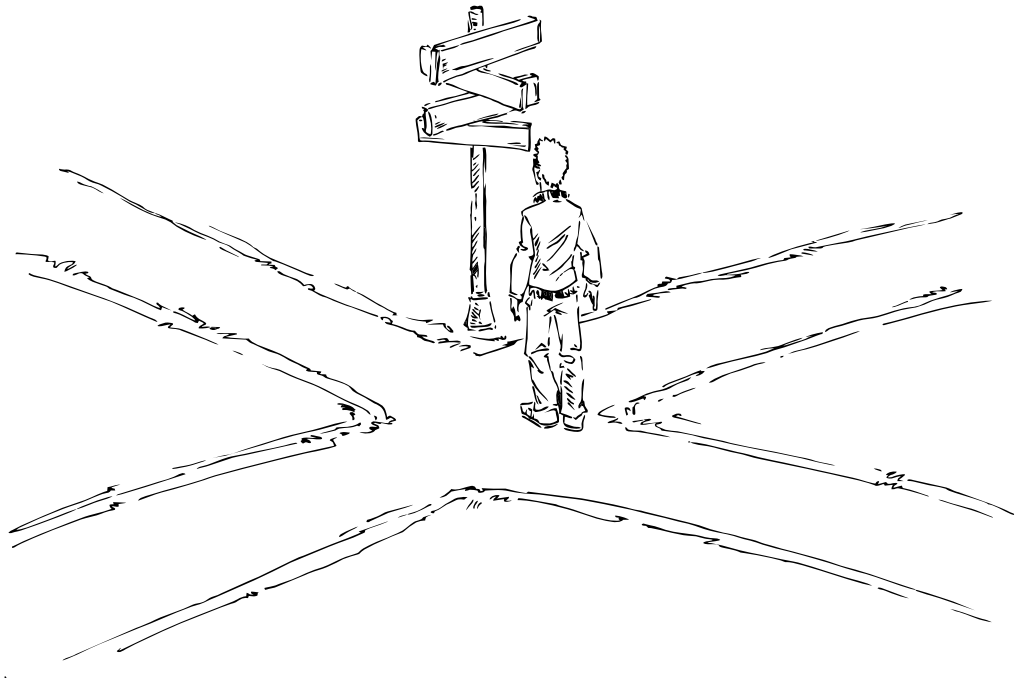
Fonte:
SÁNCHEZ, M. [et al]. Los jóvenes sí-sí: experiencias y aprendizajes de organizaciones de la sociedad civil para la transición de los jóvenes entre educación y trabajo. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2014.
http://publications.iadb.org/handle/11319/6658?locale-attribute=es

Outras Vozes

A flexibilidade como fator de sucesso

Financiado e implementado pelo FUMIN e executado pela IYF, o programa ***entra21***—cujo propósito é melhorar a empregabilidade de jovens na faixa etária dos 16 aos 29 anos na América Latina e no Caribe, sobretudo para empregos no setor das TIC—foi implementado em diferentes países da América Latina e sua flexibilidade foi apontada como uma das suas características que garantiram seu sucesso. Nos casos do Peru, República Dominicana e Panamá, decidiu-se, durante o processo, aumentar o número de horas de dedicação ao desenvolvimento de habilidades para a vida, de acordo com as necessidades observadas nos estudantes. Com base nesses ajustes, o programa recomenda que sejam destinadas, no mínimo, 40 horas de aula ao tema, além de reforços individuais, estágios e atividades extracurriculares.

Fonte:
BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO-INTERNATIONAL YOUTH FOUNDATION. Informe final de Programa entra21. Fase I: 2001-2007. BID-IYF: 2009. *http://www.oei.es/pdf2/informe_programa_entra21.pdf*



Alguns dos elementos que devem ser levados em conta a partir de uma perspectiva institucional serão apresentados abaixo.

Conhecimento dos requisitos do contexto

A relevância dos programas e sua vinculação ao mundo produtivo e às necessidades reais do contexto e dos jovens é uma das chaves para o seu sucesso.

Para garantir esses elementos, é necessário desenvolver ações como:

- Monitoramento permanente do ambiente de trabalho.
- Parcerias com o setor produtivo, incluindo a análise e *feedback* constante da oferta educativa.
- Parcerias governamentais e não governamentais.

Essas informações devem ser usadas para rever e ajustar os programas conforme necessário, garantindo que a formação recebida pelos jovens seja atual e relevante.

Conhecimento das características dos jovens

A oferta e as abordagens do programa devem responder às características dos jovens para fortalecer seu interesse e motivação. As atividades devem estar relacionadas às suas experiências e ao seu ambiente para que os jovens se identifiquem com elas e para estimular sua participação.

Jovens em situação de vulnerabilidade podem apresentar determinadas condições, como baixa autoestima e dificuldades acadêmicas, que devem ser levadas em conta para promover ambientes que gerem confiança e respondam às suas particularidades.

A avaliação diagnóstica pode oferecer subsídios para a obtenção desses dados por meio de uma caracterização que identifique o ambiente socioeconômico do público e seus interesses e motivações.

Mudanças curriculares

Para que seja realmente um processo adequado e efetivamente usado pelos formadores, a formação baseada em competências exige algumas mudanças no currículo que envolvem desde elementos de planejamento a avaliativos e passam pela facilitação da aprendizagem.

O currículo tradicional dificilmente é capaz de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, já que as escolas geralmente são organizadas por disciplinas e não seguem a lógica do mercado de trabalho, no qual essas disciplinas são integradas. Além disso, o monitoramento e a avaliação geralmente enfocam competências tangíveis e técnicas e essa mudança exige também uma decisão institucional[27].

Para esse fim, é necessário promover a participação e o acompanhamento do setor privado responsável por propor e/ou validar mudanças no currículo. Qualquer tentativa de se promover mudanças dessa natureza sem a participação desse setor será inútil para a formação dos recursos humanos que suas empresas demandam e necessitam.

O currículo deve ser objeto de revisão, *feedback* e ajustes contínuos, de modo que a oferta educativa corresponda ao contexto. Essas mudanças também devem ir além do currículo e incluir, por exemplo, manuais de convivência e o Projeto Educativo Institucional—PEI para que as ações sejam coerentes e unificadas.

Perfil dos formadores

Os formadores desempenham um papel fundamental no processo, na medida em que são os únicos que têm contato direto com os jovens.

Algumas das características do seu perfil seriam as seguintes:

Profissionais

- Experiência profissional com jovens, de preferência com jovens em situação de vulnerabilidade.
- Conhecimento e experiência em formação por competências.
- Experiência e vínculos com o setor produtivo.

[27] Wang, Yidan. Education in a changing world: flexibility, skills and employability. Washington DC: World Bank, 2012. *http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/05/23/000356161_20120523022400/Rendered/PDF/691040WP00PUBL0ability0WEB050110120.pdf*

Pessoais

- Devem tornar-se modelos das competências socioemocionais que ajudam a desenvolver, pois servem de referência para os jovens e devem ter credibilidade.
- Compromisso e sensibilidade em relação a questões como o emprego de jovens e o desenvolvimento de competências socioemocionais, compreendendo a relevância do seu trabalho e o impacto que ele tem na vida do jovem e do seu ambiente.
- Flexibilidade: devem ser capazes de ajustar e contextualizar as aulas de acordo com as características e necessidades de cada grupo.
- Habilidades de comunicação que permitam estabelecer vínculos e confiança com os jovens e oferecer um *feedback* adequado.
- Recursividade. A criatividade de um formador para incorporar efetivamente as competências a suas atividades, manter os jovens interessados e trabalhar com os recursos disponíveis é indispensável para esse papel.

Ações institucionais relacionadas aos formadores

As instituições devem assegurar que os formadores possam desempenhar adequadamente seu papel e, para tanto, devem levar em conta questões como:

- Processos de seleção. Em primeiro lugar, a instituição deve definir internamente qual é o perfil que procura nos formadores e levar em conta esses critérios na contratação.
- Processos de indução. Os formadores devem saber qual é a missão institucional e seu enfoque antes de iniciar o trabalho, garantindo, assim, a coerência entre todos os atores. Isso deve incluir ações de sensibilização: os formadores devem estar cientes da importância do seu trabalho e da responsabilidade social que ele implica.
- Processo de formação-atualização. Os formadores de competências socioemocionais em módulos paralelos tendem a ter um perfil mais alinhado com esses temas, pois são formados em áreas como psicologia ou serviço social e, embora precisem participar dessas atividades, serão ainda mais importantes no sentido de ajudar os formadores responsáveis por módulos técnicos específicos que não têm muitos conhecimentos e ferramentas.
- Processo de acompanhamento. A instituição deve ser muito cuidadosa no acompanhamento dos formadores na incorporação das competências socioemocionais para garantir que eles as integrem efetivamente aos seus módulos e atividades.
- Avaliação. É necessário que o desempenho dos formadores seja avaliado pela instituição, pelos jovens e por eles próprios.
- Avaliação institucional. Como atores-chave, os formadores devem participar como avaliadores do programa e da instituição.

Outras Vozes

Passport to Success Program®- PTS- Formação de formadores como fator de sucesso

Concebido para jovens entre 14 e 24 anos, o objetivo desse programa é formá-los em uma ampla variedade de competências para permitir que permaneçam na escola e adquiram habilidades de trabalho e a confiança necessária para ter sucesso na vida.

Um dos fatores de sucesso do programa é a capacitação e acompanhamento recebidos pelos formadores, que incluem:

- 32 horas de capacitação em habilidades para a vida ou socioemocionais e metodologias de ensino experiencial.
- Capacitação em estratégias inovadoras e interativas.
- Apoio e supervisão de um tutor capacitado pela IYF por um período de dois a três meses.

Fonte:
International Youth Foundation. Passport to Success. Cómo preparar a los jóvenes para el mundo laboral.
http://library.iyfnet.org/sites/default/files/library/IYF-PTS-Brochure-ESP.pdf

Recursos

Os recursos a serem usados podem se basear em outras experiências ou ser desenhados por cada instituição.

Se a instituição não tiver os elementos necessários—recursos financeiros, disponibilidade de tempo e equipe de trabalho—para conceber seus próprios recursos, é possível usar outros já existentes. É importante, no entanto, considerar os seguintes fatores:

- Em primeiro lugar, deve-se analisar os direitos de autor e propriedade intelectual: se podem ser usados livremente ou se é necessário pagar por sua utilização e reprodução.
- Em segundo lugar, os materiais devem ser adaptados e contextualizados.

A outra estratégia é o desenho de recursos próprios que sejam especialmente construídos para atender às necessidades e peculiaridades do programa, da população-alvo e do setor no qual se espera que os jovens formados ingressem produtivamente. Nesse caso, as seguintes ações devem ser levadas em conta, entre outras:

- Incluir o setor produtivo no processo de elaboração.
- Rever e ajustar regularmente os materiais de acordo com as transformações e perspectivas do ambiente.

Avaliação da formação

É necessário que seja feita uma autoavaliação institucional para analisar a relevância e o impacto dos programas. Além disso, é importante obter a perspectiva e o *feedback* de diferentes atores envolvidos no processo, como jovens e formadores.

Esse aspecto é particularmente importante para completar o ciclo proposto para a incorporação das competências socioemocionais a diferentes programas de formação. Sua inclusão no currículo não garante, necessariamente,

Saber

Para a elaboração de materiais próprios, sugere-se que as seguintes etapas sejam cumpridas:

- Selecionar as atividades e espaços.
- Estabelecer objetivos e resultados esperados.
- Selecionar uma ou mais competências gerais de trabalho para incluir seus elementos em uma atividade pedagógica.
- Analisar os critérios de desempenho.
- Identificar atividades nas quais seja possível desenvolver critérios de desempenho.
- Definir os conhecimentos e compreensões.
- Formular os resultados de aprendizagem como referência para a avaliação.
- Especificar a atividade de reflexão sobre o trabalho individual e em grupo.
- Definir os mecanismos de avaliação.
- Avaliar a implementação dos materiais.

Extraído de:
Alcaldía de Bogotá-Corpoeducación. Competências profissionais gerais. Ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media. Bogotá: 2004.

sua correta aplicação, razão pela qual o acompanhamento e a avaliação constantes são fundamentais para assegurar que os alunos recebam a formação almejada.

Para tanto, o papel das diretrizes é essencial para coordenar essas ações.

Sugere-se analisar o *Guia de padrões de qualidade: ferramentas para avaliar programas de capacitação e colocação profissional para jovens*[28], elaborado pela IYF para a iniciativa NEO.

Exemplos de alguns dos elementos propostos para análise na incorporação de competências socioemocionais aos programas:

- Relevância da formação dos jovens em competências socioemocionais.
- Relevância da formação dos empregadores na incorporação e desenvolvimento de competências socioemocionais.
- Estrutura e desenho do currículo de formação para inclusão adequada de competências socioemocionais.
- Definição de estratégias e recursos didáticos.
- Serviços complementares em apoio ao processo de capacitação.
- Serviços de pesquisa e acompanhamento em cenários reais de trabalho se o programa incluir esse componente.

[28] International Youth Foundation. Guía de estándares de calidad: herramientas para evaluar procesos de formación para el trabajo e intermediación laboral para jóvenes. *http://www.fomin.org/Portals/13/Images/NEO/SW_Recursos/e57ee874-bd7d-483d-a939-4c2e5ad1c63b_Guia%20Estandares%20de%20Calidad%20NEO%202014%20final%20web.pdf*

Recomenda-se, também, incluir uma avaliação dos jovens, formadores e empregadores, conforme o caso, para obter mais informações sobre suas perspectivas em relação ao processo.

Recomendações finais

A empregabilidade de jovens depende de vários fatores, alguns dos quais são externos e sobre os quais dificilmente uma instituição pode ter incidência, como ações e políticas governamentais relacionadas à situação econômica e laboral. No entanto, é possível realizar uma série de ações no nível institucional para alcançar esse objetivo.

As equipes e pessoas que trabalham com jovens são as que têm um contato mais direto com eles e mais chances de gerar um impacto direto sobre eles. Para esse fim, primeiramente é necessário reconhecer a importância dessas competências para obter sucesso nas diversas áreas da vida.

A formação dessas competências socioemocionais, nitidamente necessárias para que os jovens se integrem ao ambiente produtivo e desenvolvam seu projeto de vida pessoal e profissional, deve ser assumida como uma responsabilidade social das entidades que prestam serviços dessa natureza em suas diferentes modalidades.

É fundamental dotar os jovens das ferramentas necessárias para que possam se desenvolver no mundo de hoje, cada vez mais competitivo e caracterizado por condições econômicas e profissionais adversas. À medida que essas competências socioemocionais forem sendo aprimoradas, elas contribuirão não apenas para melhorar a empregabilidade desses jovens, mas também para promover sua adaptabilidade ao ambiente de trabalho e a qualidade das suas contribuições nas suas atividades profissionais, que poderão melhorar suas condições de trabalho. As possibilidades de realização do seu projeto de vida também serão ampliadas, assim como sua inserção social e seu papel como membros da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

Alcaldía de Bogotá-Corpoeducación. 2004. Competências profissionais gerais. Ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media. Bogotá.

Avolio de Cols, S. Iacolutti. M. 2006. Competencia laboral. Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. *http://www.trabajo.gov.ar/downloads/formacioncontinua/ENSENARYEVALUAR.pdf*

Banco Interamericano de Desenvolvimento-International Youth Foundation. Informe final de Programa ***entra21***. Fase I: 2001-2007. BID-IYF: 2009. *http://www.oei.es/pdf2/informe_programa_entra21.pdf*

Bassi, Marina. [et.al]. 2012. Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640*

Bell, Douglas. 2010. Needs assessment and design guidelines: Recommendation for adaptation of life skills training for quest Skills to succeed program. QUEST Alliance, Bangalore, India.

Camacho, María Claudia. Empleo para jóvenes en las Américas: Estrategias y recomendaciones de política. *http://www.senac.br/BTS/343/artigo-2.pdf*

Catalano A., Avolio de Cols, S., Sladogna, M. 2004. Competencia laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desenvolvimento. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=822750*

Columbia University. Pros and cons of standarized testing. *http://worklife.columbia.edu/files_worklife/public/Pros_and_Cons_of_Standardized_Testing_1.pdf*

Comissão Europeia. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1*

Comité Departamental de Cafeteros de Caldas. Educación Media con énfasis en educación para el trabajo.

Manual de capacitación para formadores. Nova versão[s.f.].

Cristancho García, M. [et al]. Ministerio de Educción Nacional. Guía No. 21. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias Laborales Generales. *http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf*

Educar Chile.Evaluación en competencias y desempeños. [Gabarito disponível on-line]. *http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=5ab970d5-f53e-4bf2-8be6-f46595ab3623&ID=224179*

FUMIN. Más oportunidades para la vida laboral de los jóvenes a través de métodos de formación innovadores. *https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2FprojectDocument.cfm%3Fid%3D37942680&ei=94RbVdWVLqTisASxh4D4AQ&usg=AFQjCNG3jPIMMoUMyyLR-fpHNLoErKZwzg&bvm=bv.93564037,d.eXY*

Fundación Chile. Desarrollo de competencias de empleabilidad. 2004. *http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20INTERJOVEN%201998%20-%202006/Empleabilidad_Juvenil/pdf/5b-I.pdf*

Fundación Fautapo. Módulo de formación en competencias de empleabilidad ciudadana. *http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/primeraparte_emfau_1.pdf*

González Á., Liliana. 2007. Educación pertinente. Talleres empresariales. formando competencias para la vida.

Guía de trabajo 4. Alcaldía de Medellín. *http://mipracticacecarense2010.wikispaces.com/file/view/Formando+competencias+para+la+vida%E2%80%9D.pdf*

González Á., Liliana, Pinzón, M., Ezpeleta, M. 2006. Estrategias y alternativas para la formación en competencias laborales. Guía Metodológica. Bogotá: Fe y Alegría Colombia.

González Á., Liliana, Rojas Mora, Claudia. 2007. Guía 28. Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas. Ministerio de Educación Nacional. *http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-124660.html*

Guerra, Nancy, Modecki.Kathryn, Cunningham, Wendi. 2014. Developing social-emotional skills for the labor market. The practice model. World Bank Group. *http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2014/11/25/000158349_20141125090117/Rendered/PDF/WPS7123.pdf*

Ibarraran, Pablo [et al]. 2012. Life skills, employability and training for disadvantaged youth: evidence from a randomized evaluation design. Banco Internacional de Desenvolvimento. *http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36916828*

International Labour Organization. World employment social Outlook: Trends 2015. Genebra: OIT, 2015. *http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_337069.pdf*

Irigoin, M., Vargas, F. 2002. Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevidéu: Cinterfor. *http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf*

International Youth Foundation. 2007. Creating opportunities for youth in hospitality. *http://www.iyfnet.org/sites/default/files/Creating-Opportunities-for-Youth-in-Hospitality.pdf*

International Youth Foundation. 2006. Field Notes: Implementing Life Skills for Employability. *http://www.iyfnet.org/sites/default/files/FieldNotes06LifeSkillsEmployability.pdf*

International Youth Foundation. Guía de estándares de calidad: herramientas para evaluar procesos de formación para el trabajo e intermediación laboral para jóvenes. *http://www.fomin.org/Portals/13/Images/NEO/SW_Recursos/e57ee874-bd7d-483d-a939-4c2e5ad1c63b_Guia%20Estandares%20de%20Calidad%20NEO%202014%20final%20web.pdf*

International Youth Foundation, Guía para la prestación de servicios integrales de Orientación Vocacional dirigidos a Jóvenes Vulnerables.

Kantrowits, Tracy. 2005. Development and construct validation of a measure of soft skills performance. Georgia Institute of Technology. *https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6861/kantrowitz_tracy_m_200505_phd.pdf?sequence=1*

Kantrowits, Tracy. 2005. Development and construct validation of a measure of soft skills performance. Georgia Institute of Technology. *https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/6861/kantrowitz_tracy_m_200505_phd.pdf?sequence=1*

Macdonald, Rod. 1995. Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Paris: UNESCO.

Manpower. 2008. La integración al mercado laboral del Talento Latinoamericano. *http://www.manpower.com.mx/uploads/press_room/estudios_investigaciones/La_Integracion_al_Mercado_Laboral_de_Talento_Latinoamericano.pdf*

Measuring & Assessing Soft Skills. 2011. Teaching and assessing soft skills. Measuring & assessing soft skills. *http://mass.educational-innovation.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf*

National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, Putting good practices into practice: literacy, numeracy and key skills within apprenticeships. *http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=26#*

Organização Internacional do Trabalho. 27 millones de jóvenes en la informalidad en América Latina y el Caribe. *http://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_362579/lang--es/index.htm*

Escritório Internacional do Trabalho. 2005. Conferência Internacional do Trabalho, 93ª reunião. El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Genebra: OIT, 2005. *http://www.ilo.org/youthmakingithappen/PDF/rep-vi_es.pdf*

Escritório Internacional do Trabalho. 2005. Recomendación 195. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Genebra: OIT. *http://www.oei.es/pdfs/rec195.pdf*

Escritório Internacional do Trabalho. Formulación de una política nacional sobre el desarrollo de competencias laborales. *http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_180580.pdf*

Organização Internacional do Trabalho. Empleo Juvenil en América Latina y el Caribe. *http://ilo.org/americas/temas/empleo-juvenil/lang--es/index.htm*

Organização Internacional do Trabalho. 2012. Formulación de una política nacional sobre el desarrollo de competencias laborales. *http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_180580.pdf*

Organização dos Estados Iberoamericanos. 2003. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá: OEI. *http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf*

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. La definición y selección de competencias clave-DeSeCo. *http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf*

Quern, Susie, Richards, Jenny Ellis. 2014. Soft skill development in youth employment: a scan of the landscape. Pratt Richards Group. *http://www.dupontfund.org/wp-content/uploads/2014/07/Soft-Skill-Development2.pdf*

Repetto Talavera, Elvira, Pérez-González, Juan Carlos. Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. Revista Europea de Formación Profesional No. 40-2007/1.

Sánchez, M. [et al]. 2014. Los jóvenes sí-sí: experiencias y aprendizajes de organizaciones de la sociedad civil para la transición de los jóvenes entre educación y trabajo. Banco Interamericano de Desenvolvimento. *http://publications.iadb.org/handle/11319/6658?locale-attribute=es*

Vera, Alejandro. Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. *http://www.oei.es/pdf2/jovenes_formacion_trabajo_america_latina_vera.pdf*

Wang, Yidan. Education in a changing world: flexibility, skills and employability. Washington DC: World Bank, 2012. *http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/05/23/000356161_20120523022400/Rendered/PDF/691040WP00PUBL0ability0WEB050110120.pdf*

Weller, Jurgen. La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. Revista de la Cepal 92, Agosto de 2007. *http://prejal.lim.ilo.org/prejal/docs/bib/200709250002_4_2_0.pdf*

www.jovenesNEO.org