



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)**

ANA CARLA BRASIL DA COSTA MARTINS

**AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE HABILIDADES
SOCIOEMOCIONAIS EM UNIVERSITÁRIOS**

**PETROLINA – PE
2021**

ANA CARLA BRASIL DA COSTA MARTINS

**AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE HABILIDADES
SOCIOEMOCIONAIS EM UNIVERSITÁRIOS**

Trabalho apresentado Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus Centro, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr. Carla Fernanda Ferreira Rodrigues

**PETROLINA – PE
2021**

Martins, Ana Carla Brasil da Costa

M386a Avaliação e intervenção de habilidades socioemocionais em universitários / Ana Carla Brasil da Costa Martins. – Petrolina-PE, 2021

XII, 100 f.: il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Petrolina-PE, 2021.

Orientadora: Profª Dra. Carla Fernanda Ferreira Rodrigues
Inclui referências.

1.Relações humanas - Emoções . 2. Competências emocionais. 3. Inteligência emocional. 4. Habilidades socioemocionais - Intervenção. I. Título. II. Martins, Ana Carla Brasil da Costa. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 159.922.2

**Universidade Federal do Vale do São Francisco
Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI)**

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CARLA BRASIL DA COSTA MARTINS

**AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DE HABILIDADES
SOCIOEMOCIONAIS EM UNIVERSITÁRIOS**

Trabalho apresentado Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Aprovado em: 26 de Fevereiro de 2021.

Banca Examinadora

(Carla Fernanda Ferreira-Rodrigues, Doutora em Psicologia, Univasf).

(Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Doutora em Psicologia, Univasf).

(Júnnia Maria Moreira, Doutora em Psicologia, Univasf).

**PETROLINA -PE
2021**

“(...) por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem”. (Foucault, 1995)

Agradecimentos

Nessa caminhada, agradeço primeiramente a Deus, sem Ele eu nada seria.

Agradeço também a todos que de algum modo se fizeram presente:

A Ronaldo Martins, por seu apoio, companhia, incentivo e amor nos momentos tranquilos e nos mais tempestivos. Muito obrigada.

Aos meus filhos Pedro Henrique e Ana Júlia, por compreenderem que a “mainha”/mamãe não poderia estar junto em tudo, não por não querer, mas em razão dos momentos que precisei me dedicar mais a esse projeto. Obrigada, meus amores, vocês são a minha vida.

A Professora Doutora Carla Fernanda Ferreira Rodrigues, a quem tenho grande apreço. Sou-lhe grata pela parceria nessa importante trajetória, por orientar e compartilhar ensinamentos, por incentivar e acreditar que eu conseguiria.

A Banca Examinadora, composta por a Professora Doutora Júnnia Moreira e a Professora Doutora Geida Cavalcanti, obrigada por disponibilizarem tempo e conhecimento para a avaliação desse trabalho.

A todos os graduandos de psicologia que participaram dos grupos de intervenção e controle, meu muito obrigada por disponibilizarem o tempo de vocês e se envolverem com a proposta.

A todos os estudantes universitários de diferentes regiões do Brasil que participaram voluntariamente respondendo aos instrumentos na coleta online, obrigada.

Meu muito obrigada a todos os participantes que aceitaram colaborar voluntariamente, com a realização deste estudo. Este agradecimento se estende aos professores que ajudaram no acesso aos universitários, no processo de recrutamento e aplicação dos instrumentos de modo presencial.

Muito obrigada Lourdes Brasil (mãe, minha base) e Helena Silva (sogra); por terem me apoiado em todos os sentidos. Agradeço também por serem avós presentes e afetuosas.

Aos meus amigos que me acompanharam nesta fase tão importante da minha vida. Agradeço a partilha de tantos momentos... Grata pela amizade.

Talvez seja pouco... Ou não. Mas, a sinceridade contida nessas palavras têm significado muito maior do que possa ser expressado pela minha limitação linguística que cerceada pelos limites da autoexposição, carrega significados que transcendem e marcam a experiência de vida de quem as escreve.

... Realização. Gratidão.

Resumo

Ao longo da vida, as pessoas desenvolvem competências e habilidades essenciais às vivências em diferentes momentos e ambientes. Assim, no contexto universitário, na preparação para o campo profissional (estágios, atividades externas aos muros das universidades, etc), demandam dos estudantes do ensino superior habilidades emocionais, interações sociais, e comportamentos que compreendem o domínio habilidades socioemocionais. Competências essas, desenvolvidas e aplicadas nas diversas interações que podem vir a influenciar nos resultados de diferentes áreas da vida dos indivíduos (acadêmica, social, pessoal e profissional). Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento de estudos que investiguem se essas habilidades se modificam com o passar das etapas da formação universitária. Por esse motivo, buscando englobar a multiplicidade das habilidades socioemocionais, foi realizado simultaneamente dois estudos que vieram a compor essa dissertação. Em ambos, para avaliação das habilidades socioemocionais, a investigação foi apoiada em três construtos, a saber: Personalidade, Habilidades Sociais e Inteligência Emocional - representada pelas Competências Emocionais. O Estudo I teve como objetivo avaliar habilidades socioemocionais de estudantes universitários de diferentes áreas de estudo, contou com a participação de 320 estudantes, sendo 72,2% (n=231) da região Nordeste do Brasil, a idade média foi de 24,0 anos (DP = 6,77). Após a comparação dos resultados dos discentes, quanto as suas respectivas áreas de estudo foi identificado que há diferenças nas respostas dos participantes, de diferentes áreas das ciências, localizadas nos Fatores: Regulação de emoções em outras pessoas (23,67; $p < 0,01$), Expressividade emocional (18,57; $p < 0,01$) e no Fator Geral (14,42; $p < 0,05$), do Inventários de Competências Emocionais - ICE. Quanto aos demais construtos, não houve diferença significativa. O estudo II, versou sobre o desenvolvimento e aplicação de uma intervenção grupal com foco nas habilidades socioemocionais de estudantes universitários ingressantes (1º e 2º período) do curso de Psicologia. O estudo iniciou com 79 participantes, porém foi finalizado com 61 discentes, 69,96% mulheres, com média de idade 20,32 anos (DP = 3,56). Teve como objetivo a avaliação de habilidades socioemocionais dos participantes pré e pós intervenção e posterior comparação de resultados entre grupo intervenção (n=20) e grupo controle (n=41). As análises não encontraram diferenças significativas entre os grupos. A partir da realização dos dois estudos, a presente dissertação buscou contribuir para área da psicologia e para dados sobre algumas habilidades socioemocionais na população universitária, uma vez que o processo formativo se apresenta de modo ativo, considerando que desde a entrada discente - ingressante no curso superior a sua saída, como profissional formado dominante das habilidades técnicas, mas não apenas. Atualmente, exige-se mais do profissional, torna-se essencial um repertório de competências outras, também necessárias ao fazer laboral (empatia, assertividade, capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, etc.). Por fim, espera-se que novos estudos adentrem ainda mais nesses aspectos.

Palavras-chave: Competências emocionais. Personalidade. Habilidades Sociais. Intervenção.

Abstract

From birth to aging, skills and abilities essential to living in different moments and environments are developed. In view of this, in the university context, in preparation for the professional field (internships, activities outside the walls of universities, etc.), higher education students demand emotional skills, social interactions, and subjective behaviors that comprise the soft skills domain. These skills, developed and applied in the various interactions that may come to influence the results of different areas of individuals' lives (academic, social, personal and professional). In such a way, considering the relevance of this theme, it is understood that the development of studies that investigate whether these skills change with the passage of university education stages, becomes pertinent. For this reason, seeking to encompass the multiplicity of soft skills, two studies were carried out simultaneously that came to compose this dissertation. Thus, the present work was divided into two articles. In both, for the assessment of soft skills, the investigation was supported by three constructs, namely: Personality, Social Skills and Emotional Intelligence - represented by Emotional Competences. Appropriate instruments were used for this portion of the population, university students. Thus, the realization of Study I, aimed to evaluate soft skills of university students from different areas of study, with the participation of 320 students, 72.2% (n = 231) from the Northeast region of Brazil, the average age was 24.0 years (SD = 6.77). After comparing the results of the students, regarding their respective areas of study; it was identified that there are differences in the responses of the participants, from different areas of the sciences, located in the Factors: Regulation of emotions in other people (23.67; p <0.01), Emotional expressiveness (18.57; p <0.01) and in the General Factor (14.42; p <0.05), of the Inventories of Emotional Skills - ICE. As for the other constructs, there was no significant difference. Study II, dealt with the development and application of a group intervention with a focus on the soft skills of university students entering (1st and 2nd period) of the Psychology course. The study started with 79 participants, but ended with 61 students, 69.96% women, with a mean age of 20.32 years (SD = 3.56). The objective was to evaluate the soft skills of the participants before and after the intervention and to compare the results between the intervention group (n = 20) and the control group (n = 41). The analyzes found no significant differences between the groups. The analyzes found no significant differences between the groups. From the realization of both studies, this dissertation sought to contribute to the area of psychology and to data on some socioemotional skills in the university population, since the training process is actively presented, considering that since the student entrance - entering the course higher than his exit, as a professional trained dominant of technical skills, but not only. Currently, more is required of the professional, a repertoire of other skills, also necessary when doing work (empathy, assertiveness, ability to solve problems, work as a team, etc.) becomes essential. Finally, it is expected that further studies will delve even further into these aspects.

Keyword: Emotional skills. Personality. Social skills. Intervention.

Resumen

Desde el nacimiento hasta la vejez, se desarrollan habilidades y habilidades esenciales para vivir en diferentes momentos y entornos. Ante esto, en el contexto universitario, en preparación para el ámbito profesional (pasantías, actividades extramuros de las universidades, etc.), los estudiantes de educación superior demandan habilidades emocionales, interacciones sociales y comportamientos subjetivos que comprenden el dominio de habilidades socioemocionales. Estas habilidades, desarrolladas y aplicadas en las diversas interacciones que pueden llegar a influir en los resultados de diferentes áreas de la vida de los individuos (académica, social, personal y profesional). De tal forma, considerando la relevancia de este tema, se entiende que se hace pertinente el desarrollo de estudios que investiguen si estas habilidades cambian con el paso de las etapas de la educación universitaria. Por ello, buscando englobar la multiplicidad de habilidades socioemocionales, se realizaron simultáneamente dos estudios que llegaron a componer esta tesis. Así, el presente trabajo se dividió en dos artículos. En ambos, para la evaluación de las habilidades socioemocionales, la investigación se apoyó en tres constructos, a saber: Personalidad, Habilidades Sociales e Inteligencia Emocional - representada por Competencias Emocionales. Se utilizaron instrumentos adecuados para esta porción de la población, estudiantes universitarios. Así, la realización del Estudio I, dirigido a evaluar las habilidades socioemocionales de estudiantes universitarios de diferentes áreas de estudio, contó con la participación de 320 estudiantes, 72,2% (n = 231) de la región Nordeste de Brasil, la edad promedio fue 24,0 años (DE = 6,77). Después de comparar los resultados de los estudiantes, cuántos de sus respectivas áreas de estudio; Se identificó que existen diferencias en las respuestas de los participantes, de diferentes áreas de las ciencias, ubicadas en los Factores: Regulación de las emociones en otras personas (23,67; p <0,01), Expresividad emocional (18,57; p <0,01) y en el Factor General (14,42; p <0,05), de los Inventarios de Habilidades Emocionales - ICE. En cuanto a los otros constructos, no hubo diferencia significativa. El Estudio II, abordó el desarrollo y aplicación de una intervención grupal centrada en las habilidades socioemocionales de los estudiantes universitarios que ingresan (1° y 2° período) a la carrera de Psicología. El estudio comenzó con 79 participantes, pero terminó con 61 estudiantes, 69,96% mujeres, con una edad media de 20,32 años (DE = 3,56). Tenía como objetivo evaluar las habilidades socioemocionales de los participantes antes y después de la intervención y comparar los resultados entre el grupo de intervención (n = 20) y el grupo de control (n = 41). Los análisis no encontraron diferencias significativas entre los grupos. Los análisis no encontraron diferencias significativas entre los grupos. Con base en la realización de ambos estudios, esta disertación buscó aportar al área de psicología y a datos sobre algunas habilidades socioemocionales en la población universitaria, ya que el proceso de formación se presenta de forma activa, considerando que desde el ingreso del estudiante - ingreso al curso superior a su salida, como profesional entrenado dominante de habilidades técnicas, pero no solo. En la actualidad, se requiere más del profesional, un repertorio de otras habilidades, también necesarias cuando el trabajo (empatía, asertividad, capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo, etc.) se vuelve fundamental. Finalmente, se espera que nuevos estudios profundicen aún más en estos aspectos.

Palabras clave: Habilidades emocionales. Personalidad. Habilidades sociales. Intervención.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

ARTIGO I	16
Tabela 1 – Comparação entre a Personalidade, Competências Emocionais e Habilidades Sociais em diferentes áreas de estudo.....	30
Tabela 2 – Estatística Descritiva do ICE - Fatores 1 e 3 por áreas de estudo.....	32
Figura 1 – Gráfico de Rede com agrupamento e ligações dos fatores ICE, IHS e BFI.....	34
Figura 2 – Gráfico de Centralidade.....	35
ARTIGO II	52
Tabela 1 – Caracterização resumida da intervenção.....	65
Tabela 2 – Estatística descritiva Personalidade - BFI.....	68
Tabela 3 – Estatística descritiva - Inventário de Competências Emocionais.....	68
Tabela 4 – Estatística descritiva - QHC.....	69
Tabela 5 – Comparação de grupos em relação as características de personalidade, as competências emocionais e habilidades sociais.....	70

LISTA DE SIGLAS

- BFI-20** – BIG FIVE INVENTORY
- CEP** – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
- CE** – COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS
- GC** – GRUPO CONTROLE
- GI** – GRUPO INTERVENÇÃO
- HS** – HABILIDADES SOCIAIS
- HSE** – HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS
- ICE** – INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS
- IE** – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
- IHS** – INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS
- OCDE** – ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS.
- QHC** – QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS, COMPORTAMENTOS E CONTEXTOS PARA UNIVERSITÁRIOS
- TCLE** – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- BFI-20** – BIG FIVE INVENTORY
- CEP** – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
- CE** – COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS
- GC** – GRUPO CONTROLE

Sumário

Introdução Geral-----	14
Estudo I - Avaliação de habilidades socioemocionais em universitários de diferentes áreas de estudos-----	16
Resumo-----	17
Introdução-----	20
<i>Personalidade</i> -----	23
<i>Habilidades Sociais - HS</i> -----	25
<i>Inteligência Emocional - IE</i> -----	26
Método-----	27
<i>Participantes</i> -----	27
<i>Instrumentos</i> -----	27
<i>Procedimentos de coleta de dados</i> -----	28
<i>Procedimento de análise dos Dados</i> -----	28
<i>Aspectos éticos</i> -----	29
Resultados-----	29
Discussão-----	35
Referências-----	41
Artigo II – Uma intervenção grupal breve com foco nas habilidades socioemocionais de estudantes universitários ingressantes-----	52
Resumo-----	53
Introdução-----	56
Método-----	63
<i>Participantes</i> -----	63
<i>Instrumentos</i> -----	63
<i>Procedimentos</i> -----	64
<i>Observações inerentes a condução do grupo de intervenção</i> -----	66
<i>Análise de dados</i> -----	67
Resultados-----	67
Discussão-----	70
Considerações Finais-----	71
Referências-----	72
Considerações Gerais -----	77

Referências Gerais -----	79
ANEXOS -----	82
ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa-----	82
ANEXO B - Questionário Socioeconômico-----	85
ANEXO C - Big Five Inventory-----	86
ANEXO D - Inventário de Competências Emocionais-----	87
ANEXO E - Inventário de Habilidades Sociais-----	88
APÊNDICES -----	90
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo I) -----	90
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo II) -----	92
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo II - Intervenção)-	94
APÊNDICE D - Questões sorteadas (Grupo Intervenção) -----	96
APÊNDICE E - Folheto Informativo HS-----	97
APÊNDICE F - Folheto Informativo-----	99
APÊNDICE G - Folheto-----	101

Introdução Geral

O contexto acadêmico exige dos universitários habilidades que vão além dos aspectos referentes à cognição, exigidos nas avaliações tradicionais (vestibular, Enem, provas de disciplinas) as quais são submetidos. Em geral, espera-se que sejam capazes de lidar com novas e diferentes situações, que tenham habilidades socialmente adequadas para lidar com seus pares, trabalhar em grupo, dirigir suas vidas pessoais e interagir assertivamente mantendo controle emocional, regulando suas emoções e sentimentos, lidando com suas próprias necessidades e exigências. Mesmo considerando que os aspectos comportamentais, sociais e emocionais são habilidades essenciais para o enfrentamento saudável desse novo processo, em especial aos alunos ingressantes, estas, no geral, não são avaliadas pelo modelo avaliativo tradicional (Abed, 2016).

No entanto, as chamadas habilidades socioemocionais (HSE) têm despertado interesse de pesquisadores de diversas áreas (Psicologia, Educação, Economia, Organizacional, etc.) representado por um número crescente de estudos realizados especialmente com crianças (Santos & Primi, 2014; Stelko-Pereira, Oliveira, & Primi, 2019). Uma vez que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas em um processo no qual competência desenvolve competências (Cunha & Heckman, 2011), entende-se que estas podem ser ensinadas e aprendidas (Abed, 2016; Colagrossi & Vassimon, 2017; Cunha & Heckman, 2011; Damásio, 2017; Palankof & Souza, 2018).

De tal modo, é relevante o desenvolvimento de estudos, por exemplo, que investiguem se essas competências são flexíveis a partir das interações de jovens no percurso universitário dadas suas experiências (dentro e fora da sala de aula), além de ser oportuno um trabalho de intervenção de modo a avaliar os resultados de discentes após a participação em atividades com foco nas competências socioemocionais (Bauth, Rios, Lima & Resende, 2019; Gondim, Morais & Brantes, 2014; Zutião, Costa & Lessa, 2018). Assim, essa dissertação foi dividida em dois estudos que serão apresentados a seguir no formato de artigos.

O primeiro artigo é intitulado de: *Avaliação de habilidades socioemocionais em estudantes universitários de diferentes áreas de estudos*. Trata-se de um estudo transversal com estudantes universitários, foi realizado com o objetivo principal de avaliar as HSE (Personalidade, Competências Emocionais e Habilidades Sociais) de universitários de diferentes áreas do conhecimento. Para isso, foi realizado uma pesquisa com coleta em ambiente virtual, direcionada a estudantes universitários de diferentes cursos e que se encontravam em diferentes períodos do curso (iniciantes, médio e concluintes) e assim verificar se havia diferenças nas HSE considerando a área do conhecimento (área das ciências) e a etapa na graduação, na qual o estudante se encontrava (período/semestre matriculado) inerente ao curso superior.

No segundo estudo, sob o título de: *Uma intervenção grupal breve com foco nas habilidades socioemocionais de estudantes universitários ingressantes*, buscou-se desenvolver e aplicar em universitários ingressantes, uma intervenção em grupo, com foco nas habilidades socioemocionais, representadas por meio de três diferentes construtos a saber: personalidade, habilidades sociais e competências emocionais. Nesse estudo são apresentadas a proposta de intervenção de curta duração, a avaliação pré e pós intervenção para comparação prévia e posterior entre grupo controle e grupo intervenção e a verificação de resultados dos participantes da intervenção.

Estudo I - Avaliação de habilidades socioemocionais em universitários de diferentes áreas de estudos

Resumo

O ensino superior demanda repertório de habilidades, comportamentais, controle emocional, interações sociais, entre outras. De modo que, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (HSE), podem influenciar no desempenho dos estudantes, no processo formativo e futuro profissional. Participaram desse estudo, 320 estudantes de diferentes cursos e áreas, de cidades brasileiras. O objetivo principal foi avaliar algumas HSE (Personalidade, Competências Emocionais, Habilidades Sociais). Os resultados apontaram para diferenças estatisticamente significativas entre discentes de diferentes áreas de estudos nos Fatores: Regulação de emoções em outras pessoas; Expressividade emocional e Fator Geral - das Competências Emocionais. Em relação aos construtos Personalidade e Habilidades Sociais, não houveram diferenças significativas. Foi encontrada fraca correlação, porém significativa, entre as HSE investigadas e o período no qual o estudante encontrava-se matriculado, indicando que a medida que o estudante avança no curso, há a tendência a aumentar a expressividade emocional, a percepção de emoções, aumentando as competências emocionais em geral.

Palavras-chave: Personalidade; Inteligência emocional; Habilidades sociais; Habilidades não cognitivas.

Abstract

Higher education demands a repertoire of skills, behavioral, emotional control, social interactions, among others. So, the development of socioemotional skills (soft skills), can influence the performance of students, the training process and professional future. 320 students from different courses and areas from Brazilian cities participated in this study. The main objective was to evaluate some soft skills (Personality, Emotional Skills, Social Skills). The results pointed to statistically significant differences between students from different areas of study in the Factors: Regulation of emotions in other people; Emotional Expressiveness and General Factor - Emotional Skills. Regarding the Personality and Social Skills constructs, there were no significant differences. A weak but significant correlation was found between the soft skills investigated and the period in which the student was enrolled, indicating that as the student progresses in the course, there is a tendency to increase emotional expressiveness, the perception of emotions, increasing emotional skills in general.

Key words: Personality; Emotional intelligence; Social skills; Non-cognitive skills.

Resumen

La educación superior demanda un repertorio de habilidades, comportamiento, control emocional, interacciones sociales, entre otros. Entonces, el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE), puede influir en el desempeño de los estudiantes, el proceso de formación y el futuro profesional. En este estudio participaron 320 estudiantes de diferentes cursos y áreas de ciudades brasileñas. El objetivo principal fue evaluar algunas HSE (Personalidad, Habilidades Emocionales, Habilidades Sociales). Los resultados apuntaron a diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de diferentes áreas de estudio en los Factores: Regulación de las emociones en otras personas; Expresividad emocional y factor general - Habilidades emocionales. En cuanto a los constructos de Personalidad y Habilidades Sociales, no hubo diferencias significativas. Se encontró una correlación débil pero significativa entre el HSE investigado y el período en el que estaba matriculado el alumno, lo que indica que a medida que el alumno avanza en el curso, existe una tendencia a incrementar la expresividad emocional, la percepción de las emociones, aumentando las habilidades emocionales en general.

Palabras llave: Personalidad; Inteligencia emocional; Habilidades sociales; Habilidades no cognitivas.

Introdução

A formação acadêmica em nível superior se mostra permeada por variadas expectativas e dificuldades pelas quais os universitários podem desenvolver tanto uma visão acolhedora ou aversiva da instituição, a depender das relações estabelecidas nesse ambiente (Porto & Soares, 2017; Soares et al., 2018; Soares, Santos, Andrade, & Souza, 2017). De modo que, para a formação acadêmica é requerido “o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo” (IAS, 2014, p.4). Torna-se essencial o desenvolvimento de habilidades tanto para administrar questões sociais e emocionais, quanto econômicas, familiares e acadêmicas, além do preparo para o campo profissional (Barbosa, Oliveira, Melo-Silva, & Taveira, 2018; Sahão & Kienen, 2020).

Assim, considerando a relevância dos processos *afetivos e emocionais* nos quais as habilidades socioemocionais (HSE) encontram-se intrínsecas às relações que permeiam os indivíduos, o desenvolvimento de tais habilidades está atrelado à capacidade de expressar e ampliar competências outras que corroboram para o desempenho nos diferentes âmbitos da vida (social, afetivo, emocional, acadêmico e laboral) (Garcia, Abed & Ponte, 2014; Ambiel, Pereira & Moreira, 2015).

As HSE ou habilidades não cognitivas, são apresentadas como competências multivariadas que abrangem amplas características pessoais, tais como traços de personalidade, mas também são referidas na literatura a partir de construtos como aprendizagem socioemocional, competência e/ou habilidade social, inteligência emocional, regulação emocional e competência emocional, entre outras (Gondim, Morais, & Brantes, 2014; Marin, Silva, Andrade, Bernardes, & Fava, 2017), sabe-se que as HSE envolvem esses conceitos, porém, não há consenso sobre quais construtos únicos a constituem.

Vale ressaltar, que na literatura, também encontra-se o termo *habilidades não cognitivas*, pois o fator em comum nesses aspectos é que não são medidos por testes típicos, que mensuram a cognição (habilidades cognitivas) daí o termo não cognitivo (Becker & Lechner, 2019). Contudo, há controvérsia quanto a adequação desse termo uma vez que todas as habilidades humanas envolvem de algum modo a cognição (Kell, 2018).

Ao considerar o crescente interesse de diferentes áreas de estudo sobre as HSE (Becker & Lechner, 2019; Chamorro-Premuzic, Arteche, Bremner, Greven, & Furnham, 2010; Heckman & Kautz, 2012; Vedhathiri, 2016) não priorizando apenas o estudo sobre o processamento cognitivo, expande-se a visibilidade de outras características do comportamento humano, incluindo aspectos mais subjetivos (Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2006; Santos, Berlinger, & Castilho, 2017; Santos & Primi, 2014; Santos, 2016). Em 1916, Alfred Binet já expressava reconhecimento sobre essa temática, ressaltando que para se ter sucesso são importantes outras condições que não apenas as habilidades cognitivas. Binet e Simon expuseram a importância sobre a existência de esforços contínuos (autodisciplina, persistência), certa meiguice (simpatia, amabilidade), aspectos da personalidade, do caráter (Binet & Simon, 1916) que hoje se compreende também como HSE.

Quanto a essa compreensão, alguns estudos lançaram olhar sobre os fatores comportamentais, sociais e emocionais, representativos de traços da personalidade, considerados essenciais e promissores em diferentes áreas da vida (Cunha & Heckman, 2011; Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006; OCDE, 2015). Tais fatores surgem relacionados a resultados socioeconômicos e aspectos laborais (Borghans, Weel, & Weinberg, 2007; Heckman et al., 2006; Heckman & Kautz, 2012; OCDE, 2015). Bolsoni-Silva e Loureiro (2015) observaram que estudantes que trabalhavam também apresentavam maior desenvolvimento das HSE, um indicativo de que as funções desempenhadas nesses ambientes auxiliam no desenvolvimento de habilidades, por exemplo expressar-se, falar em público.

Nota-se que a escolha profissional dos indivíduos vincula-se as suas próprias competências, pois considera-se que as habilidades pessoais tendem a afetar a sua ocupação laboral [pessoas que apresentam comportamentos mais sociáveis e amáveis, podem vir a desempenhar-se bem em ambiente de cuidado com o outro, por exemplo]. Atividades que demandam maior trato social, são em geral a escolha de pessoas com perfis que detém maior nível de habilidades interpessoais em suas inter-relações (Borghans, Weel & Weinberg, 2007).

Mahmoud (2017) investigou um grupo de engenheiros seniores dos comitês de recrutamento de suas organizações e professores universitários da faculdade de engenharia, sobre quais HSE seriam essenciais a um profissional engenheiro. Ao final do estudo criaram uma lista com dezessete, das principais habilidades sugeridas. O estudo avaliou inclusive os métodos para os alunos desenvolverem as HSE no percurso do ensino superior e identificou que as universidades se concentravam em habilidades técnicas, deixando a desejar no incentivo a desenvolver e ampliar outras habilidades como: criatividade, resolução de problemas, trabalho em equipe, interação social e habilidade de comunicação. E apontou para a importância de se incluir HSE nos currículos acadêmicos de ensino superior e tecnológico, pois considera relevante o papel das habilidades socioemocionais para inserção no mercado de trabalho e sucesso na carreira.

Saber gerir capacidades técnicas é necessário em qualquer ambiente, contudo que para ser um bom funcionário e/ou gerir equipes não é suficiente (Jamison, 2010). É essencial que haja um conjunto de distintas habilidades, em geral há uma coletividade laboral e convivência com outras pessoas e profissionais (Tripathy, 2020). Considerando as exigências profissionais e a complexidade do mundo acadêmico, o envolvimento dos discentes em atividades diversas (estágios, projetos, etc., por exemplo) favorecem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, não apenas técnicas, mas também essenciais para o sucesso profissional

(Jamison, 2010; OCDE, 2015; Swiatkiewicz, 2014; Tripathy, 2020; Winstead, Adams, & Sillah, 2009).

Observa-se portanto, que em razão da representação multifacetada das HSE, de modo a não haver consenso claro sobre quais os construtos correspondem as HSE, fez com que o presente estudo avaliasse as habilidades socioemocionais a partir da escolha de três construtos, a saber: pelo domínio dos traços da *Personalidade*, pois há um consenso quanto a personalidade fazer parte das HSE sendo representativa por meio dos cinco fatores da teoria do Big Five (Abed, 2016; Cunha & Heckman, 2007; Santos & Primi, 2014; Serpa, 2017). Por meio também do construto das *Competências Emocionais - CE* (Bueno, Correia, Abacar, Gomes, & Júnior, 2015; Correa & Bueno, 2015) representando o aspecto emocional - Inteligência Emocional de Salovey e Meyer (1990), e por último, pelos aspectos sociais, avaliados por meio das *Habilidades Sociais - HS* (Del Prette, Del Prette, & Barreto, 1998).

Compreende-se as habilidades sociais como integrante das competências que constituem as HSE, uma vez que os aspectos das habilidades não cognitivas, vão além das habilidades que permitem a adequada interação entre indivíduos, pois englobam outras facetas mais subjetivas e também emocionais dos indivíduos (Guerra-Báez, 2019).

Ao considerar esse viés mais subjetivo das HSE, se faz relevante a percepção da existência de consenso, entre pesquisadores em organizar as HSE por meio dos cinco grandes domínios da Personalidade (Abed, 2016; Hutz et al, 1998; Nunes & Hutz, 2007). Desse modo, uma breve explanação sobre os construtos explorados nesse estudo, mostra-se adequada.

Personalidade

Os aspectos inerentes ao construto Personalidade, representados pela teoria do Big Five, a partir dos fatores: *Abertura a Novas Experiências* (disposição e sensibilidade ao novo, curiosidade, interesse, motivação), *Conscienciosidade* (tendência a ser organizado, responsável, perseverança, controle de impulsos, autonomia, disciplina, objetivo),

Extroversão (Expressa na energia pessoal em direção ao mundo externo - a pessoas e as coisas, emoções positivas, humor, autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo), *Neuroticismo/Estabilidade Emocional* (previsibilidade emocional, consistência das reações emocionais, autoeficácia, controle emocional) e *Amabilidade* (expressa-se na tendência às ações cooperativas,, etc.) (Feist, 1998; Ghyasi, Yazdani & Farsani, 2013; OCDE, 2015; Santos & Primi, 2014).

Os fatores *Neuroticismo*, *Conscienciosidade* e a *Extroversão*, possuem relevância na adaptabilidade dos universitários para o enfrentamento de mudanças e exigências relacionadas ao contexto do ensino superior. O *Neuroticismo* se apresenta como preditor para adaptação, em níveis mais elevados pode apresentar-se como um fator negativo na vida universitária (Datu, 2012). Há evidências de que maiores índices de sociabilidade e melhor autoconceito, estão relacionados a apresentação de menores níveis *Neuroticismo* (Bueno, Oliveira, & Oliveira, 2001). Alunos com baixo score nesse fator (*Neuroticismo*) apresentam-se também mais adaptados, pessoal e emocionalmente, com melhor percepção de apoio social (Bueno, Oliveira, & Oliveira, 2001; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014).

Quanto a aspectos relacionados a adaptação, participantes que alcançaram maior pontuação no fator *Conscienciosidade*, apresentaram também maiores níveis de adaptação (Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Uma vez que estudantes que pontuaram alto no nesse fator (*Conscienciosidade*) também apresentaram maiores resultados nos aspectos rendimento acadêmico, organização e autodeterminação para os estudos (De Raad & Schouwenburg, 1996; Poropat, 2009). E aspectos mais subjetivos como uma visão mais positiva de si, menor temor de não serem aceitos socialmente e maior capacidade na resolução de conflitos com seus pares foram encontrados em indivíduos com escores altos de *Extroversão* (Bueno, Oliveira, & Oliveira, 2001). Ao ressaltar além das características

subjetivas na teoria dos traços, considera-se também relevante uma apreciação dos componentes inerentes a comportamentos socialmente hábeis nos indivíduos.

Habilidades Sociais - HS

As HS compreendem a capacidade de lidar com situações diversas de modo assertivo nas interações interpessoais a partir da apresentação de comportamentos habilidosos que fazem parte do seu repertório pessoal dos indivíduos que apresentam maiores níveis desse construto (Del Prette & Del Prette, 2003, 2017). Desse modo, são habilidades indispensáveis no ensino superior, que requer dos discentes destrezas comunicativas, no intuito de discutir questões acadêmicas ou não, saber realizar e recusar pedidos, fazer amizades, expressar sentimentos, exercer autocontrole ao apresentar seminários, emitir questionamentos e/ou explicações; comportamentos que demandam desenvoltura social e aspectos emocionais, presentes nas relações interpessoais (Del Prete, & Del Prette, 2001; Soares & Del Prette, 2015).

Compreende-se que aspectos do comportamento como o *autoconhecimento* e a *expressão adequada das emoções* (Costa & Faria, 2014), contribuem com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, a partir da interação com o ambiente. Estudos com universitários mostraram relações positivas, quanto à associação entre as HS, comportamentos sociais e vivências acadêmicas (Lima, Soares, & Souza, 2019), diferenças entre ingressantes e concluintes de diferentes cursos de graduação quanto as suas HS (Bauth, Rios, Lima, & Resende, 2019) e relações significativas entre as HS e traços de personalidade, uma vez que indivíduos que apresentam melhores escores no construto HS, também pontuam mais em alguns fatores de personalidade. Com isso, os pesquisadores concluíram que as HS são mediadoras ou impulsionadoras de interações positivas na relação entre pares bem como potencial para o melhor desenvolvimento da saúde mental nos universitários (Peixoto, Santos, & Meneses, 2018; Bueno, Oliveira & Oliveira, 2001). Foi observado que discentes que

apresentaram maiores escores no fator *Enfrentamento e autoafirmação com risco* - HS, apresentavam-se também melhor estabilidade emocional (baixo *Neuroticismo*), com a expressão de características mais positivas em relação a seus comportamentos (mais confiantes, tranquilos, etc) (Peixoto, 2018). O maior desenvolvimento de HS nos universitários também representa influência nos resultados acadêmicos dessa parte da população (Peixoto, 2017).

Inteligência Emocional - IE

A IE também é referenciada como *Competência Emocional - CE* (Almeida, Soares & Ferreira, 2001) e se caracteriza como habilidades empregadas ao gerir informações envoltas por carga afetiva. Compreendida a partir da percepção e avaliação de emoções em si e nos outros, regulação e expressão de sentimentos e emoções, entre outras características, favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo (Mayer & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997).

Universitários que apresentam maior nível de controle emocional, tendem a responder de modo mais positivo e adequado a experiência aversivas. A percepção de si (sentimento/afetos) proporciona a regulação das emoções e uso de estratégias assertivas, adequada resolução de problemas e enfrentamento de eventos estressores (Castro, Bueno, Ricarte, & Albuquerque, 2017). Infere-se que durante o processo de formação acadêmica, os universitários são expostos a diferentes níveis de eventos estressores (avaliações, interações, etc.) sendo essencial a regulação emocional, uma vez que está relacionada a qualidade de vida (Bueno, et al., 2005). De tal modo, ressalta-se a importância de tais habilidades no contexto universitário. Assim, o presente estudo objetivou avaliar algumas HSE (*Personalidade, Competências Emocionais e Habilidades Sociais*) de universitários em diferentes fases do curso universitário e de diferentes áreas do conhecimento.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 320 estudantes universitários, sendo 75,62% mulheres, com idade média de 24 anos (DP = 6,77), sendo a amostra total composta por 72,2% (N=231) de estudantes da região Nordeste, 15% (N=48) da região Sudeste, 7,2% (n=23) do Centro Oeste, 3,4% (n=11) do Norte e 2,2% (n=7) e 2,2% (n=7) do Sul do Brasil. Em relação ao estado civil, 87,8% (n= 281) eram solteiros e 32% (n= 32) casados. A maioria dos universitários (76,9%; n=246) residiam com familiares, 10,3% (n=33) sozinhos e outras opções de moradia totalizaram 12,7% (n=41) da amostra.

Instrumentos

Foram utilizados um *Questionário sociodemográfico* para coletar informações básicas sobre os participantes (sexo, idade, moradia, semestre atual, etc.), com o intuito de traçar o perfil dos universitários participantes. O questionário foi aplicado juntamente com os instrumentos, validados para o contexto brasileiro e descritos a seguir:

O *Inventário de Competências Emocionais – ICE* (Maria, Correia, Maurício, & Bueno, 2015) foi aplicado para avaliar habilidades relacionadas à inteligência emocional. Composto por 34 itens divididos em 5 fatores: 1 - *Regulação de emoções em outras pessoas*; 2 - *Regulação de emoções de baixa potência em si*; 3 - *Expressividade emocional*; 4 - *Percepção de emoções*; 5 - *Regulação de emoções de alta potência em si* e um Fator Geral.

O *BFI-20 – Big Five Inventory* (Gouveia, et al., 2018, no prelo), é um inventário com escala resposta / *likert* de cinco pontos, com afirmativas descritivas, com as quais o participante se identifica ou não. São 20 itens, representativos dos domínios da personalidade: *Abertura à experiência, Amabilidade, Conscienciosidade, Extroversão e Neuroticismo*.

O *Inventário de Habilidades Sociais - IHS* (Del Prette & Del Prette, 2012) composto por 38 itens que se dividem em cinco fatores, 1 - *Enfrentamento com risco*; 2 - *Autoafirmação na expressão de afeto positivo*; 3 - *Conversação e desenvoltura social*; 4 - *Autoexposição a*

desconhecidos e situações novas e o 5 - *Autocontrole da agressividade e situações aversivas*.

Os itens do IHS são respondidos por meio de escala *likert* de cinco pontos, com objetivo de caracterizar o desempenho social dos indivíduos em diferentes contextos.

Procedimentos de coleta de dados

O recrutamento dos participantes ocorreu em ambiente virtual/*online* por meio da divulgação em redes sociais de resumo informativo da pesquisa e convite para universitários que atendessem aos critérios do estudo (matrícula ativa em curso de graduação de qualquer área das ciências, idade igual/superior a 18 anos). A participação ocorreu por acesso a *link* disponibilizado, preenchimento do TCLE, e resposta aos instrumentos avaliativos anexados na plataforma virtual escolhida. A coleta *online* se configurou como opção mais adequada ao permitir a possibilidade maior de alcançar alunos de final de curso, pois estes, em decorrência de suas atividades externas, representam o público de difícil acesso na coleta presencial.

Procedimento de Análise dos Dados

Para as análises, os dados obtidos foram inseridos e organizados no programa *Statistical Package for the Social Science* versão 20 (IBM SPSS, 2011). Realizou-se estatísticas descritivas para caracterização da amostra, baseada no levantamento do perfil dos participantes (frequências, porcentagem, médias e desvios padrão). Na comparação entre diferentes áreas de estudo o *teste H de Kruskal-Wallis* foi utilizado para identificar se houve diferença nas respostas aos diferentes fatores, entre os grupos de área diferentes de estudo. Ao ser demonstrado diferença significativa entre grupos, foi realizado o teste *post-hoc* de Dunn, com correção de Bonferroni, para identificar quais grupos diferem entre si (Newsom, 2020).

Para identificar se houve correlação entre o período atual no curso e os diferentes fatores dos instrumentos, foi utilizado a *correlação Tau B de Kendall*. No qual um efeito

negativo indica que o aumento de uma variável está associado a um decréscimo na outra variável; os valores positivos indicam que o aumento em uma variável está associado ao aumento na outra variável (Field et al., 2012). Para avaliar as variáveis de interesse para esse estudo, a rede de dados escolhida, apresentará as relações medidas através do algoritmo *gLasso*; uma extensão da correlação parcial de Pearson (Cunha et al., 2020; Epskamp, 2017).

Aspectos éticos

Em relação aos aspectos éticos inerentes a estudos com seres humanos, essa pesquisa foi submetida para avaliação e aprovada (CAAE: 94812318.0.0000.5196) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Resultados

O presente estudo teve como objetivo avaliar as HSE (Personalidade, Competências Emocionais e Habilidades Sociais) de universitários de diferentes áreas do conhecimento. Por conseguinte, os resultados serão apresentados inicialmente pelo perfil dos estudantes, seguido pela comparação entre diferentes áreas do conhecimento, estatísticas descritivas dos instrumentos, comparação entre etapa no curso e construtos avaliados e por fim, as correlações entre os construtos.

Observou-se um equilíbrio na distribuição dos participantes por etapa do curso universitário, uma vez que 30,9% da amostra pode ser considerada como ingressantes (1º, 2º e 3º períodos), 34,8% intermediários (4º ao 7º períodos) e 34,4% concluintes (8º ao 12º período). Do total, a maioria eram de universidades públicas (66,3%) e da modalidade de ensino presencial (95,6%). Quanto a experiência laboral dos universitários, 55,6% não trabalham, 18,4% trabalham de modo informal, 18,2% tem trabalho formal e 7,8% prestam

trabalho voluntário. Em relação a área de estudo, as ciências humanas representaram 35% dos participantes, ciências da saúde (28,43%), ciências biológicas (9,06%), engenharias (8,12%) e ciências sociais (5,62%).

Na comparação entre resultados dos cursos de diferentes áreas das ciências, não foram encontradas diferenças significativas em relação à personalidade e também as HS. Conforme visualiza-se na Tabela 1, foi identificado que houve diferenças apenas nas CE para diferentes áreas de estudos, nos Fatores: *Regulação de emoções em outras pessoas* ($\chi^2=23,67$, $gl=7$, $p < 0,01$), *Expressividade emocional* ($\chi^2= 18,57$; $p < 0,01$) e Fator Geral ($\chi^2= 14,42$; $p < 0,05$).

Tabela 1
Comparação entre Personalidade, CE e HS em diferentes áreas de estudo

	Fatores	Krukall-Wallis χ^2	gl	P
BFI-20	Abertura	3,93	7	0,78
	Conscienciosidade	8,95	7	0,25
	Extroversão	12,37	7	0,08
	Amabilidade	11,55	7	0,11
	Neuroticismo	3,22	7	0,86
ICE	F1 - Regulação de Emoções em Outras Pessoas	23,67	7	0,01
	F2 - Regulação de Emoções de Baixa Potência em Si	3,46	7	0,83
	F3 - Expressividade Emocional	18,57	7	0,01
	F4 - Percepção de Emoções	7,72	7	0,35
	F5 - Regulação de Emoções de Alta Potência em Si	7,70	7	0,35
	FG - Fator Geral	14,42	7	0,04
IHS	F1 - Enfrentamento e auto afirmação com risco	9,24	7	0,23
	F2 - Autoafirmação na expressão de sent. positivos	10,57	7	0,15
	F3 - Conversação e desenvoltura social	1,23	7	0,99
	F4 - Autoexposição a desconhecidos situações novas	6,07	7	0,53
	F5 - Autocontrole da agressividade	11,91	7	0,10

O teste de Dunn com correção de Bonferroni foi usado para identificar diferenças entre grupos em cada Fator (Newsom, 2020). Porém, não foram encontradas diferenças significativas na personalidade e HS dos cursos / diferentes áreas das ciência.

Na comparação das médias obtidas, o *post hoc* identificou diferenças apenas nas Competências Emocionais para o Fator 1 (*Regulação de emoções em outras pessoas*). O teste apontou que houve diferença entre as áreas: Ciências Biológicas e Ciências Humanas ($z = -3.461$; $W_i = 107.87$; $p < 0,001$; $p_{\text{bonf}} 0,01$); Ciências Biológicas e Ciências da Saúde ($z = -3.518$; $W_i = 107.87$; $p < 0,01$; $p_{\text{bonf}} 0,01$) e entre Engenharias e Ciências da Saúde ($z = -2.926$; $W_i = 117.07$; $p < 0,01$; $p_{\text{bonf}} 0,04$).

Em relação ao Fator 3 (*Expressividade emocional*), houve diferenças entre: Ciências Agrárias e Engenharias ($p < 0,05$); ($z = 1,398$; $W_i = 182,65$; $W_j = 142,50$; $p < 0,081$; $p_{\text{bonf}} 1,000$); Engenharias e Ciências Humanas ($z = -3,876$; $W_i = 95,135$; $W_j = 172,99$; $p < 0,001$; $p_{\text{bonf}} 0,001$); Engenharias e Ciências da Saúde ($z = -3,491$; $W_i = 95,135$; $W_j = 166,76$; $p < 0,001$; $p_{\text{bonf}} 0,007$). Para melhor compreensão, na Tabela 2, serão apresentadas estatísticas descritivas dos Fatores 1 e 3 do ICE (não foram encontradas diferenças significativas entre áreas das ciências, nos demais construtos avaliados pelo *BFI-20* e pelo *Inventário de Habilidades Sociais*).

Quanto ao Fator 1 (*Regulação de emoções em outras pessoas*), é possível identificar que as Ciências Biológicas ($M = 3,13$, $DP = 0,76$) tem média menor do que as Ciências da Saúde ($M = 3,71$, $DP = 0,82$) e as Ciências Humanas ($M = 3,70$, $DP = 0,80$). O mesmo acontece para Engenharias ($M = 3,17$, $DP = 0,79$), que apresenta média menor do que Ciências da Saúde. No Fator 3 (*Expressividade Emocional*) a área das Engenharias apresentou menor média ($M = 2,67$, $DP = 0,83$).

Tabela 2
Estatísticas Descritivas do ICE - Fatores 1 e 3 por áreas de estudo

Área	ICE			Fator 1			Fator 3		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
C. Agrárias	3,75	0,81	16	3,65	1,16	16	3,65	1,16	16
C. Biológicas	3,13	0,76	29	3,22	0,93	29	3,22	0,93	29
C. da Saúde	3,71	0,82	91	3,47	0,99	91	3,47	0,99	91
Engenharias	3,17	0,79	26	2,67	0,83	26	2,67	0,83	26
C. Exatas e da Terra	3,58	0,96	11	3,45	1,11	11	3,45	1,11	11
C. Humanas	3,70	0,80	112	3,54	0,97	112	3,54	0,97	112
Linguística, Letras e Artes	3,05	1,40	17	3,16	1,11	17	3,16	1,11	17
C. Sociais Aplicadas	3,46	0,63	18	3,54	1,04	18	3,54	1,04	18
C. Agrárias	3,75	0,81	16	3,65	1,16	16	3,65	1,16	16
C. Biológicas	3,13	0,76	29	3,22	0,93	29	3,22	0,93	29

Com relação ao Fator Geral do teste ICE, o teste *U de Kruskal-Wallis* identificou diferença entre os grupos das áreas das ciências, no entanto, mesmo após realização do teste *post hoc* de correção de Bonferroni para esse Fator Geral, não foi possível identificar em quais grupos estava a diferença. No entanto, ao analisar a relação entre *período/semestre que o participante se encontrava matriculado, no curso de graduação (exemplo: 5º período)* e seus *resultados nos instrumentos*, foi encontrada correlação significativa e fraca, no Fatores: 3 – *Expressividade Emocional* (Tau = 0,13, $p < 0,01$); 4 – *Percepção de Emoções* (Tau = 0,11, $p < 0,01$) e o Fator geral (Tau = 0,12, $p < 0,01$) do ICE. No entanto não foram encontradas diferenças significativas para os escores obtidos no IHS e no *BFI-20*.

Na relação entre os construtos e agrupamento das variáveis, após avaliar o agrupamento dos fatores dos instrumentos por meio da análise de rede, na Figura 1, é possível notar que os itens de uma mesma escala foram agrupados, assim como os fatores de maneira geral. No entanto, algumas características emergentes podem ser observadas. O Fator *Extroversão* parece ser uma ligação entre as demais características de personalidade e o Fator 1 (*Enfrentamento com e autoafirmação com risco*) do IHS. O item 28 do ICE - *Tenho vergonha de expressar os meus sentimentos (Expressividade Emocional)*, também parece fazer parte desta ligação entre personalidade e o Fator 1 do IHS. Em relação à personalidade, é importante notar o quão central estão as variáveis do domínio *Extroversão* e *Amabilidade*. Isto é um indicativo de que estas variáveis fazem muitas ligações com as demais, presentes na mesma análise.

Considerando que um dos objetivos da *rede* é prover a capacidade de observar padrões emergentes nos dados, foram utilizados os itens dos instrumentos e não os fatores para compor a rede (mas foram excluídos itens que não aparecem em nenhum fator, no caso do IHS). Como cada instrumento mede um construto é esperado que as variáveis de cada instrumento se agrupem e fiquem separadas dos demais instrumentos, é esperado que itens de um mesmo fator se agrupem. Isto é um indicativo de que aquele instrumento é coeso quanto ao construto investigado. Também é esperado conexões de variáveis com os diferentes instrumentos.

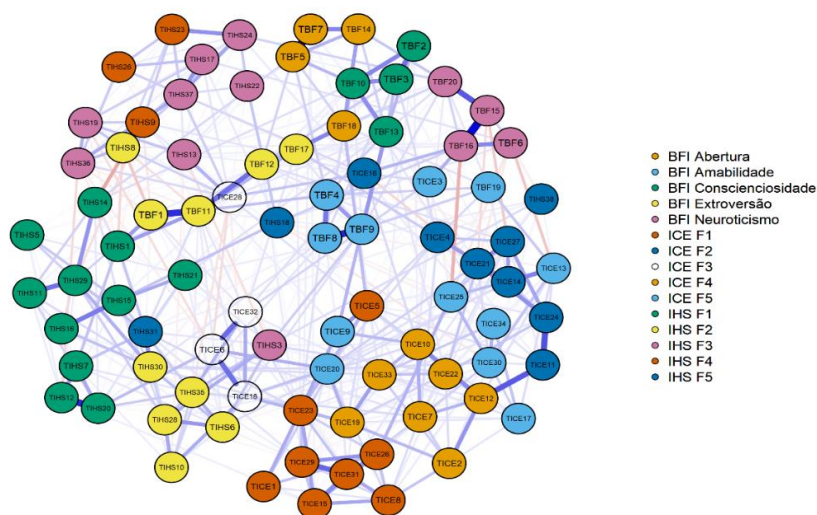
Visando avaliar as variáveis de interesse e suas relações, serão apresentadas apenas as correlações estatisticamente significativas entre as variáveis - gráfico de rede (Figura 1). Isto indica que as correlações presentes nesse gráfico não podem ser explicadas pela relação entre outras variáveis, elas são independentes (Cunha et al., 2020; Epskamp, 2017).

As correlações positivas foram apresentadas por meio de arestas azuis entre duas variáveis e correlações negativas foram representadas por arestas vermelhas. A espessura da aresta representa de modo visual, a força da correlação. No gráfico, foram anotadas as

relações mais fortes entre as variáveis, bem como grupos de variáveis com as quais mais se relacionaram. Também foram observadas três estatísticas das variáveis: *força*, que mede a potência das as conexões de uma variável, *proximidade*, que indica o quão perto uma variável está das demais e *conectividade*, pode ser interpretado como um indicativo da capacidade de mediação de uma variável, indica a conexão com as demais (Machado et al., 2015).

Figura 1

Gráfico de Rede com agrupamento e ligações dos fatores ICE, IHS e BFI.



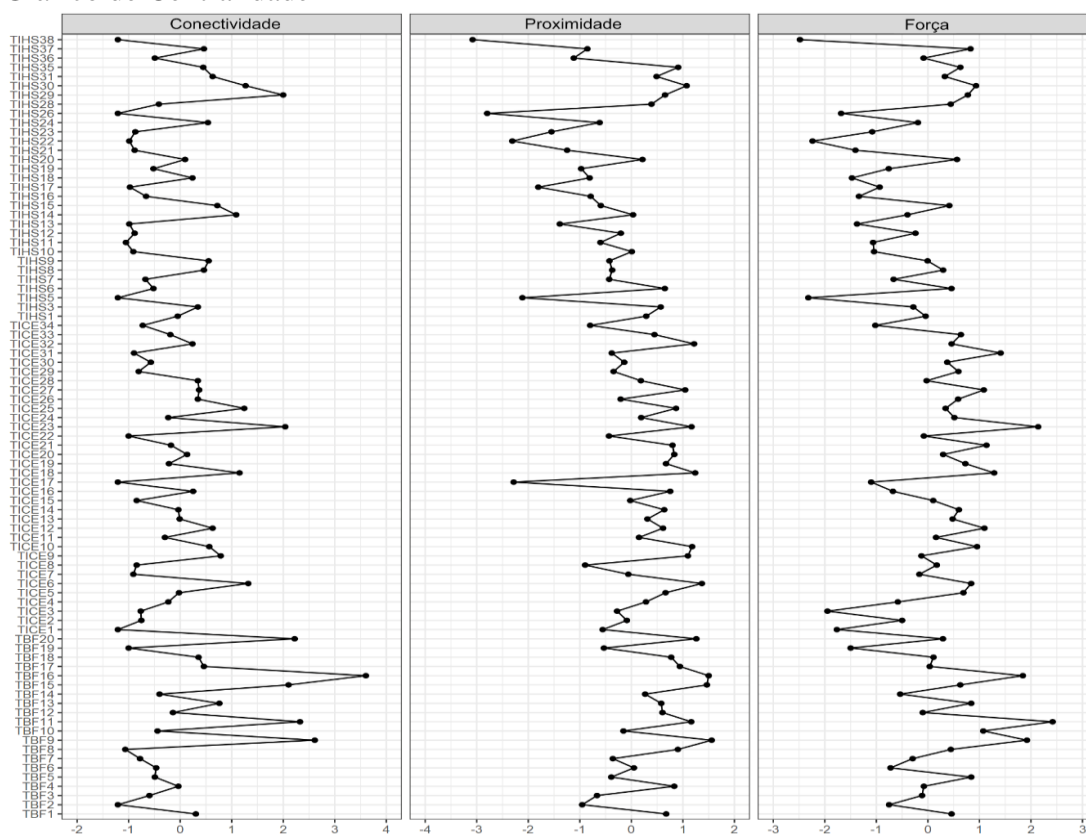
Observa-se que os itens 32, 6 e 18 do ICE (Fator 3: *Expressividade emocional*) fazem ponte com os Fatores 1 (*Regulação de emoções em outras pessoas*) e 5 (*Regulação de emoções de alta potência em si*) do ICE e com o Fator 2 (*Autoafirmação na expressão de afeto positivo*) do IHS. Outro ponto de interesse é que os itens do Fator 5 (*Autocontrole da agressividade em situações aversivas*) do IHS não se agrupam nem entre si, nem com os demais itens do IHS.

Centralidade das variáveis

Em relação a centralidade dos itens que compõem os instrumentos e seus fatores, representados na Figura 2, pode-se notar que as variáveis que mais conectam-se com as demais são os itens: IHS29, ICE23, BFI 9, 11, 15, 16 e 20. Interpretado como um indicativo

do poder de mediação que estas variáveis tem em relação às demais. Quanto mais perto a localização das variáveis, estas obtiveram valores mais semelhantes no quesito *proximidade* (como os itens BFI 9, 15, 16 e IHS30). Outras variáveis (ICE23, e BFI 9, 11 e 16) quando avaliadas a força das ligações entre os itens dos construtos, se destacaram como correlação com maior magnitude. Percebeu-se que as variáveis: ICE23 (*Regulação de emoções em outras pessoas*), BFI9 (*Amabilidade*), BFI16 (*Neuroticismo*) e IHS29 (*Enfrentamento com risco*) possuíram elevados índices de *conectividade, força e proximidade*, com as demais variáveis.

Figura 2
Gráfico de Centralidade



Discussão

Em termos gerais, observou-se em relação as características dos participantes que são jovens, solteiros e não trabalham. Dados corroborados também por outros estudos (Bassi,

Busso, Urzúa, & Vargas, 2012; Leal, 2019; Martins & Zerbini, 2016). Contudo, notou-se o envolvimento dos participantes em alguma atividade, em ambiente laboral (formais, informais ou voluntário).

A partir da comparação entre a etapa/o semestre no qual o participante estava cursando na graduação e os construtos avaliados, a apresentação de correlação significativa e fraca para os fatores do ICE (a saber: *Expressividade Emocional, Percepção de Emoções e Fator geral*). Permite a observação de que a relação entre esses fatores (mesmo fraca) lança luz sobre a relevância do desenvolvimento do controle emocional, perpassado por habilidades de reconhecer, interpretar e saber expressar emoções (Leahy, Tirch, & Napolitano, 2013). Pois a percepção e compreensão de suas próprias competências, pode ser compreendida como fator favorável ao autodesenvolvimento no percurso acadêmico (Almeida, 2003), conforme o discente avança nos períodos da graduação, aumenta também a possibilidade de maior desenvolvimento das características desses fatores. De modo que aspectos sociais e emocionais, tem influência sobre a permanência ou não no ensino superior.

Na *comparação entre a personalidade, as competências emocionais e habilidades sociais e áreas das ciências*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os universitários de diferentes áreas do conhecimento nos construtos personalidade e habilidades sociais. Isso difere dos resultados de Bartolomeu, Nunes, e Machado (2008) que encontraram correlações significativas entre fatores dos dois construtos, além do indicativo de que as características da personalidade expressavam influência nas HS. No estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), encontraram diferenças entre diferentes áreas das ciências para o construto HS, as ciências humanas, obtiveram médias maiores em relação a área de exatas. O presente estudo não encontrou resultados semelhantes aos apontados por Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), no entanto observou-se variáveis que podem ter influenciado, como o

tamanho da amostra (maior) e constituída apenas por discentes de duas áreas (exatas e humanas), diferente desse estudo que não delimitou a participação por área.

O presente estudo apontou para diferenças entre áreas do conhecimento apenas no construto Competência Emocional, na *Expressividade emocional* dos participantes. Os discentes das Engenharias obtiveram médias menores em comparação aos das Ciências Agrárias e da Saúde. O que pode indicar que durante o percurso inicial da graduação, aos discentes das Engenharias podem ter sido ofertadas poucas oportunidades que favorecessem o desenvolvimento de tal fator ou mesmo a aquisição de tal habilidade. Corroborou para uma interpretação, de que a ausência ou déficits de estímulos pode vir a ser um obstáculo quanto a prática para melhorias nesse domínio. Bem como apontado por Mahmoud (2017) que identificou um indicativo de que as universidades se concentraram mais em habilidades técnicas, deixando a desejar no incentivo a desenvolver e ampliar outras habilidades. Ressalta-se ser essencial a inclusão de HSE nos currículos acadêmicos de ensino superior e tecnológico [caso não constem ainda], por considerar importante a influência das HSE para inserção e permanência no mercado de trabalho e sucesso na carreira (Mahmoud, 2017).

Tem-se observado maior atenção direcionada às habilidades técnicas no processo formativo de engenheiros, em detrimento às habilidades não técnicas, como lidar com aspectos emocionais, sociais, de comunicação, entre outros (Barros et al., 1999; Mahmoud, 2017, Nguyen, 1998; Verticchio, 2006). Porém na atualidade é requerido habilidades diversas, além das competências técnicas (Mahmoud, 2017). Apreciação sustentada por Machado, Santos e Moreira (2020), quanto a importância de habilidades emocionais e sociais, para o fazer profissional, para além do desenvolvimento de habilidades técnicas.

Ainda na comparação entre áreas das ciências, no presente estudo, com delineamento transversal sem intervenção, diferenças foram encontradas entre as áreas de Humanas, Biológicas, da Saúde e Engenharias; em relação ao Fator *Regulação emocional em outras*

peessoas, que os cursos das ciências humanas obtiveram médias maiores e as Engenharias, as menores médias. De modo que nesse estudo emergiriam fatores dos instrumentos que se agruparam, por exemplo, o fator *Extroversão* que se apresentou como uma ligação provável entre as demais características de personalidade e *Enfrentamento com risco* – HS. Em Mundim-Masini (2009), encontrou-se uma correlação entre *Extroversão* e *Comportamento de risco social*, explicita que, quanto maior os níveis de *Extroversão*, maior tendência expressar comportamentos de risco social, como criticar, pontuar defeitos, defender questões polêmicas.

No entanto, essas características também podem representar benefícios ao estudante, considerando que as HSE bem desenvolvidas podem funcionar como aspectos que capacita os indivíduos para se tornarem protagonistas, persistentes em seus objetivos, mesmo em situações adversas (IAS, 2014). Pode proporcionar motivação para enfrentamentos de obstáculos para suas realizações, em diferentes áreas de suas vidas e indivíduos extrovertidos são caracterizados como pessoas sociáveis, ativas, falantes entusiasmadas, mas também impulsivas (Santos Junior, Tenório, Fermoseli, Lima, & Lopes, 2016).

Na análise, quanto ao agrupamento e centralidade dos construtos, surgiu ainda outro ponto interessante. Os itens do Fator 5 *Autocontrole da agressividade em situações aversivas* do IHS não se agrupam nem entre si, nem com os demais itens do IHS. Podendo ser feita uma interpretação sucinta, ao fato da amostra ter sido em sua maioria composta por participantes do gênero feminino. Há indícios que os homens pontuaram mais em relação a *comportamentos assertivos* e *habilidosos socialmente*, em situações aversivas que demandam a expressão de autocontrole da agressividade mais que as mulheres (Bauth et al., 2019). Ainda em relação ao Fator 5 do IHS, observou-se que há apenas três itens compondo esse fator. O que pode representar indícios de que a pouca quantidade de itens leva a menos dados informativos a serem coletados (Laros, 2005) o que pode indicar a necessidade de investigar melhor esse fator dentro do instrumento.

Quanto a centralidade dos itens que compõem os instrumentos escolhidos para investigar algumas HSE e a partir da conexão dos itens que compõem seus respectivos fatores (*Enfrentamento e auto afirmação com risco - IHS*); (*Regulação de Emoções em Outras Pessoas - ICE*); (*Amabilidade, Extroversão, Neuroticismo* do BFI); foram interpretados como um indicativo do poder de mediação que estas variáveis tem em relação às demais. De modo que compreende-se a relevância dos comportamentos advindos de todos esses fatores que podem se vincular para que o indivíduo apresente um repertório socialmente hábil por exemplo. Ou comportamentos adaptativos, perpassados e influenciados por (*Neuroticismo, Extroversão e também a Conscienciosidade*) (Datu, 2012). Corroborar-se também a partir da relação entre a presença de menor nível de *Neuroticismo*, contribui para maior nível de *Socialização* (Bueno, Oliveira, & Oliveira, 2001), ou seja, o diálogo entre esses *Fatores* diversos denotam indícios de melhores interações com pessoas e ambientes (Tomás et al., 2014).

Em relação a expressividade da força para as variáveis - ICE23, BFI 9, 11 e 16, estas são as variáveis cuja correlação tem maior magnitude. Assim, como as variáveis ICE23 (*Regulação de emoções em outras pessoas*), BFI9 (*Amabilidade*), BFI11(*Extroversão*) e BFI16 (*Neuroticismo*) e IHS29 (*Enfrentamento com risco*) expressaram índices elevados de *conectividade, força e proximidade*, podem ser interpretadas como variáveis-chave, auxiliares na compreensão sobre a maneira como estes construtos interagem e podem vir a ser tornarem focos de planejamento de intervenção, uma vez que mudanças em relação as suas avaliações pode se propagar para outras variáveis. Considerando que a análise de rede verificou fatores centrais na mudança dos construtos, surge um ponto relevante para propor inclusive que estudos futuros possam realizar uma intervenção focada nesses fatores específicos como: *Extroversão e Amabilidade* (personalidade), *Enfrentamento e auto afirmação com risco* (HS) e *Expressividade emocional* (CE), pois se mostraram como relevantes variáveis ao fazerem muitas ligações com as demais.

Por conseguinte, pensar em avaliar, desenvolver e ofertar um programa de intervenção para os discentes com os menores escores alcançados nesses fatores pode vir a apresentar resultados satisfatórios. Compreende-se que caracterizar as necessidades com referência nos fatores que podem ou precisam sofrer mudanças, manifesta-se como uma possibilidade para o desenvolvimento de capacitações, ou intervenções para a população universitária, de modo que a realização de tais propostas possam trazer benefícios.

Em resumo, observa-se que os resultados encontrados por esse estudo se mostraram satisfatórios. Contudo, a amostra não se compôs de uma divisão equivalente entre os sexo feminino e masculino que poderia expressar outras diferenças quanto aos fatores coletados. Isso não invalida o resultado obtido por esse estudo, pois tal dado pode refletir uma disponibilidade maior das mulheres em responderem as pesquisas acadêmicas, e/ou pode expressar-se como um dado representativo do número maior de mulheres na universidade (Barros & Mourão, 2018; Ricoldi & Artes, 2016; Sousa, Gonçalves, & Góes, 2019).

Sugere-se que em novos estudos, seja ampliado o número de participantes por região do país, pois nesse estudo a amostra concentrou-se mais na região Nordeste, o que pode beneficiar os posteriores resultados ao ampliar a heterogeneidade de dados sobre universitários brasileiros. Outra lacuna para estudos futuros explorarem é o desenvolvimento de estudo longitudinal, da entrada na universidade à formação e/ou entrada no mercado de trabalho, avaliando as características e o desenvolvimento das HSE.

Quanto às limitações do presente estudo, encoraja-se que novas pesquisas venham a ser desenvolvidas, com essa população de interesse de modo mais abrangente, visando avaliar a relação de variáveis como gênero, curso e outros construtos das habilidades socioemocionais. Tais dados podem ser relevantes ao considerar a diversidade de variáveis que podem relacionar-se a temática, de modo benéfico ao desempenho dos estudantes favorecendo o seu desenvolvimento acadêmico, profissional e porque não pessoal. Pois

considera-se o conhecimento pode proporcionar possibilidades e escolhas dentre os contextos nos quais os indivíduos se inserem e além disso gerar autoconhecimento. Por conseguinte, comportamentos adaptativos de modo geral, bem selecionados, funcionam como preditores para o aperfeiçoamento dos discentes, a curto e longo prazo, como fator de proteção ao crescimento saudável, pois o comportamento funciona como indício das experiências vividas.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25). Recuperado em 19 de setembro de 2020, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora.
- Ambiel, R. A. M., Pereira, C. P. S., & Moreira, T. da C. (2015). Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 339-346. Recuperado em 12 de agosto de 2020, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300006&lng=pt&tlng=pt
- Barbosa, M. de M. F., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. do C. (2018). Delineamento e Avaliação de um Programa de Adaptação Acadêmica no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61–74.

<https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p61>

- Barros, S. C. da V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia e Sociedade*, 30, 1–11. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educação e emprego na América Latina*. América Latina: Banco Interamericano de Desenvolvimento: Fondo de Cultura Económica.
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & Resende, K. I. D. S. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1), 104–123. <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05>
- Binet, A. & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children* (The Binet–Simon Scale). Psychological Science. Williams & Wilkins Co. Baltimore, MD.
- Bartolomeu, D., Nunes, C. S. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41–50. Recuperado em 15 de agosto de 2020, em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30270/S1413-82712008000100006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becker, R., & Lechner, C. M. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: recent evidence and future research avenues. *Research Handbook on the Sociology of Education*, (March), 427–453. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00034>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2015). Social Skills of Undergraduates Without Mental Disorders: Academic and Socio-Demographic Variables. *Psico-USF*, 20(3), 447–459. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200307>
- Borghans, L., Weel, B. ter, & Weinberg, B. A. (2007). Interpersonal styles and labor market outcomes. *Journal of Human Resources*, 43(4), 815–858.

<https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.815>

Bueno, José Maurício Haas, Correia, Fernanda Maria de Lira, Abacar, Mussa, Gomes, Yves de Albuquerque, & Júnior, Francisco Santos Pereira. (2015). Competências emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 153-163. Recuperado em 25 de janeiro de 2021, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100018&lng=pt&tlng=pt

Bueno, J. M. H., Oliveira, S. M. D. S. S., & Oliveira, J. C. D. S. (2001). Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade. *Psico-USF (Impresso)*, 6(1), 31–38. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100005>

Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25(26), 17–23. Recuperado em 22 de dezembro 2020, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/03.pdf>

Castro, A. M. F. de M., Bueno, J. M. H., Ricarte, M. D., & Albuquerque, E. S. G. e. (2017). Validade discriminante entre regulação emocional e resiliência. *Revista Avaliação Psicológica*, 16(2), 241–248. <https://doi.org/10.15689/AP.2017.1602.15>

Castro, N. M. (2017). “O meu objetivo de vida é agradar os outros” . Um caso de baixa autoestima na perspectiva da análise comportamental clínica (*Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento - IBAC*). Recuperado em 08 de setembro de 2020, em <https://ibac.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Neusa-Castro-monografia.pdf>

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221–

241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>

Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>

Couto, G., Vandenberghe, L., Tavares, W. M., & Silva, R. L. F. C. (2012). Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(suppl 1), 667–677. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500003>

Cunha, F., & Heckman, J. (2011). Capital humano. In Araújo, A. (Coord.). *Aprendizagem infantil. Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (p. 11–33).

Recuperado em 10 de novembro de 2020, em <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Chapter 12 Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1(6), 697–812. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215–224.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>

Damásio, B.F. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt>

Datu, J. A. D. (2012). Drawing predictive determinants of college adjustment: perspectives from two private sectarian collegiate institutions. *Journal of Arts, Science & Commerce*, (2(1)), 16–24. Recuperado em 12 de novembro de 2020, em

http://www.researchersworld.com/vol3/issue2/vol3_issue2_1/Paper_03.pdf

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. Em: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e metodologia de intervenção*, pp. 83-128. Campinas: Alínea.
- Del Prette A., Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Drozdovych, N. Y. (2016). Enhancing students' soft skills through english for specific purposes. *Journal of the National Technical University of Ukraine "KPI": Philology and Educational Studies*, 7, 26–30. Recuperado em 12 de novembro de 2020, em <http://visnyk.fl.kpi.ua/article/view/73904/74208>
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Recuperado em 25 de janeiro de 2021, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt.
- Greenberg, A. D., & Nilssen, A. H. (2015). The Role of Education in Building Soft Skills. *Copyright © Wainhouse Research*, p. 1–32.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). Recuperado em 20 de janeiro de 2021, em http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua_JOLE_v24n3_2006.pdf
- Instituto Ayrton Senna - IAS. (2014). *Competências Socioemocionais: material de discussão*. Recuperado em 15 de janeiro de 2021, em http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/competências-socioemocionais_material-de-discussão_ias_v2.pdf
- Santos Junior, J. A., Tenório, S. B., Femoseli, A. F. O., Lima, D. V. B., & Lopes, A. P. (2016). Relação entre traços de personalidade e ansiedade em estudantes universitários. *Interfaces Científicas - Saúde e Ambiente*, 4(3), 51–61. <https://doi.org/10.17564/2316-3798.2016v4n3p51-62>
- Kell, H. (2018). *Noncognitive proponents' conflation of "cognitive skills" and "cognition" and its implications*. *Personality and Individual Differences*, 134, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.025>.
- Laros, J. A. (2005). O uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In Pasquali, L. (Org.), *Análise fatorial para pesquisadores*. (pp. 163-184). Brasília: LabPAM/UnB
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2013). Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental. In I. H. [tradução]; O. I. R. [revisão técnica] Oliveira (Org.), *Psico-USF*. Porto Alegre: Artmed.
- Leal, M. de S. (2019). Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliações do programa Edu-Car (USP). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Lima, C. A., Soares, A. B., & Souza, M. S. (2019). Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, 31(1), 95–121. <https://doi.org/10.33208/pc1980-5438v0031n01a05>
- Mahmoud, S. (2017). Soft skills, the B.Sc. parallel for a successful engineer. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(1), 138–149. <https://doi.org/10.14738/assrj.41.2643>
- Maria, F., Correia, D. L., Maurício, J., & Bueno, H. (2015). *Análise do inventário de habilidades emocionais revisado (IHE-R) com a teoria de resposta ao item* . Recuperado em 16 de agosto de 2020, em https://www.ufpe.br/documents/616030/870014/Analise_do_inventario.pdf/aff30604-9a92-40e8-bf05-9a57755e4ecd
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2016). Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 317–327. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160030>
- Mundim-Masini, A. A. (2009). *Fatores de personalidade e percepção de risco podem prever o comportamento de risco? Um estudo com universitários* (Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado em 22 de dezembro de 2020, em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17067/1/Amanda.pdf>
- Nguyen, D. Q. (1998). The Essential Skills and Attributes of an Engineer: A Comparative Study of Academics, Industry Personnel and Engineering Students. *Global Journal of Engineering Education: Melbourne*, v. 2, n. 1, p. 65-76. Recuperado em 08 de janeiro de 2021, em www.eng.monash.edu.au/uicee/gjee.

- OCDE. (2015). Estudos da OCDE sobre competências : competências para o progresso social : o poder das competências socioemocionais / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. In *Fundação Santillana*. Recuperado em 03 de janeiro de 2021, em http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf
- Palankof, K. S. de M. S., & Souza, D. A. (2018). *Desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem potencial para modificar o cenário da saúde e educação no Brasil*. Recuperado em 20 de janeiro de 2020, em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_ev117_md4_sa18_1d68126812_06082018010520.pdf
- Peixoto, A. C. S. (2017). *Habilidades Sociais de Estudantes Universitários: Caracterização e Correlatos Sociodemográficos e de Personalidade*. (Dissertação) Mestrado em Psicologia - Universidade Fernando Pessoa. UFP - Porto. Recuperado em 13 de janeiro de 2020, em <http://hdl.handle.net/10284/6087>
- Peixoto, A. C., Santos, C. B., & Meneses, R. F. (2018). Habilidades sociais na promoção de saúde: preditoras da saúde mental e sexual. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(1), 11–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15309/18psd190103>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1170>
- Ricoldi, A., & Artes, A. (2016). Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as*

- Mulheres*, (33), 149–161. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>
- Sahão, F. T., & Kienen, N. (2020). Comportamentos adaptativos de estudantes universitários diante das dificuldades de ajustamento à universidade. *Quaderns de Psicologia*, 22, 1–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1612>
- Santos, D. D., Berlingeri, M. M., & Castilho, R. B. (2017). *Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala*. Recuperado em 07 de dezembro de 2020, em <http://educacaosec21.org.br/objetivos-pos-2015/desafios-pos-2015/>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. Recuperado em 29 de dezembro de 2020, em <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>
- Santos, M. V. (2016). *Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes* (Dissertação) Mestrado em Psicologia - Centro de Ciências da Vida. PUC-Campinas. Recuperado em 20 de janeiro de 2020, em <http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/355/1/MaristelaVolpedosSantos.pdf>
- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. de C. (2007). A evasão no ensino superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641–659. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742007000300007>
- Soares, A. B., Santos, Z. A., Andrade, A. C., & Souza, M. S. (2017). Expectativas Académicas Y Habilidades Sociales En La Adaptación a La Universidad. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 77. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>

- Sousa, G. L. A., Gonçalves, L. A., & Góes, M. C. (2019). Os desafios enfrentados pela mulher contemporânea no ingresso ao ensino superior. *Temas Relacionados*, 6(1), 1–18. Recuperado em 05 de dezembro de 2020, em www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/347
- Stelko-Pereira, A. C., Oliveira, K. S., & Primi, R. (2019). Avaliação das habilidades socioemocionais e traços de personalidade em crianças. In (Orgs.) Makilin Nunes Baptista et (Org.), *Compêncio de avaliação psicológica*. Petrópolis: Vozes.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 633–687. <https://doi.org/10.1590/1679-395112337>
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (48–2), 87–107. <https://doi.org/10.14195/1647>
- Tripathy, M. (2020). Significance of soft skills in career development. *Career Development and Job Satisfaction*, 1–9. <https://doi.org/10.5772/intechopen.89935>
- Vedhathiri, T. (2016). Enhancing Professional and Soft Skills of the Indian Engineering Graduates. *Journal of Engineering & Technology Education*, 10(2), 17–23. Recuperado em 11 de outubro de 2020, em <http://www.ifees.net/wp-content/uploads/2017/03/Paper-nittr-ch-Journal.pdf>
- Winstead, A. S., Adams, B. L., & Sillah, M. R. (2009). Teaching The Soft Skills: A Professional Development Curriculum To Enhance The Employability Skills Of Business Graduates. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 2(5), 35–44.

<https://doi.org/10.19030/ajbe.v2i5.4068>

Zutião, P., Costa, C. S. L., & Lessa, T. C. R. (2018). Sociql skills in undergraduate students with different experiences of preparation for work. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 261–276. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200008>

Artigo II – Uma intervenção grupal breve com foco nas habilidades socioemocionais de estudantes universitários ingressantes

Resumo

O adequado desenvolvimento de habilidades socioemocionais - HSE, proporciona melhor desempenho ao se expor, socializar e interagir em diferentes ambiente. Desse modo, o presente artigo teve como objetivo desenvolver, aplicar e avaliar uma intervenção grupal com universitários ingressantes em Psicologia de universidade federal no interior de Pernambuco, afim de desenvolver as suas HSE. Para avaliar se houve diferença nos resultados dos grupos pré e pós-intervenção e controle, os instrumentos utilizados foram: Inventário de Competências Emocionais, Big Five Inventory, Inventário de Habilidades Sociais e QHC-Universitários. A avaliações foram realizadas antes de iniciar a intervenção com o grupo (para a linha de base) e após a intervenção, ao final de seis encontros ocorridos (frequência semanal). Após comparação entre os grupos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Considera-se relevante a ampliação de horas e quantidade de encontros que trabalhe cada um dos construtos investigados visando identificar melhor a influência do treinamento das HSE.

Palavras-chave: Treinamento de grupo, Dinâmica de grupo, Testes psicológicos Habilidades socioemocionais.

Abstract

The appropriate development of soft skills, provides better performance when exposing, socializing and interacting in different environments. Thus, this article aimed to develop, apply and evaluate group intervention with university students entering Psychology, from a federal university, in the interior of Pernambuco, Brazil, with a view to developing and improving their soft skills. To assess whether there was a difference in the results of the pre- and post-intervention and control groups, the instruments used were: Emotional Skills Inventory, Big Five Inventory, Social Skills Inventory and QHC-Universitarians. The evaluations were carried out before starting the intervention with the group (for the baseline) and after the intervention, at the end of six meetings (weekly frequency). After comparing the groups, no statistically significant differences were found. It is considered relevant to increase the number of hours and number of meetings in order to better identify the influence of soft skills training.

Keywords: Group training; Group dynamics, Soft skills; Psychological testing.

.

Resumen

El adecuado desarrollo de las habilidades socioemocionales - HSE, proporciona un mejor desempeño al exponer, socializar e interactuar en diferentes entornos. Así, este artículo tuvo como objetivo desarrollar, aplicar y evaluar la intervención grupal con estudiantes universitarios que ingresan a Psicología, de una universidad federal, en el interior de Pernambuco, Brasil, con miras a desarrollar y mejorar su HSE. Para evaluar si hubo diferencia en los resultados de los grupos pre y post intervención y control, los instrumentos utilizados fueron: Inventario de Habilidades Emocionales, Inventario de los Cinco Grandes, Inventario de Habilidades Sociales y QHC-Universitarios. Las evaluaciones se realizaron antes de iniciar la intervención con el grupo (para la línea de base) y después de la intervención, al final de seis reuniones (frecuencia semanal). Después de comparar los grupos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Se considera relevante aumentar el número de horas y el número de reuniones para identificar mejor la influencia de la formación en HSE.

Palabras clave: Entrenamiento grupal; Dinámica de grupo, Habilidades socioemocionales; Tests psicológicos.

Introdução

A transição entre o ensino médio e superior gera expectativas, demanda adaptação e gerenciamento inerentes aos desafios desse novo contexto e desenvolvimento pessoal (Ariño & Bardagi, 2018; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2001; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Na formação de nível superior há questões que demandam diversas interações, por exemplo entre os pares (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008), gerar dúvidas e inseguranças sobre aspectos diversos (pessoal e/ou acadêmico), de modo a conduzir o universitário a inquietação e descontentamento com o novo contexto e suas sobrecargas nessa etapa da vida (Azevedo, 2019; Oliveira, 2004).

Advém, portanto, a necessidade de adequação cognitiva, emocional e social (Gomes, & Soares, 2013), pois nota-se que um processo de adaptação bem desenvolvido pode ser favorável ao desempenho dos discentes e a sua saúde mental (Almeida, Soares, Guisade, & Paisana, 2007, Peixoto, 2018). Ao apresentar melhor interação social e vínculos, os estudantes expressam maior adaptabilidade ao ambiente acadêmico (Ambiel & Barros, 2018; Ambiel, Silva, Santos & Oliveira, 2018).

Por conseguinte, compreende-se o papel relevante que habilidades socioemocionais – HSE apresentam sobre os indivíduos em diferentes áreas de suas vidas, podendo ser aprendidas e ensinada (Abed, 2016; Colagrossi & Vassimon, 2017; Cunha & Heckman, 2011; Damásio, 2017; Palankof & Souza, 2018; Though, 2012). Em contraposição, essas competências não são avaliadas por notas e testes comuns de desempenho, assim, as ações, os modos de se relacionar, os comportamentos e características subjetivas que não se encontram inerentes aos conteúdos acadêmicos não são avaliadas (Heckman & Kautz, 2012; Kautz, Heckman, Diris, Weel, & Borghans, 2014; Oliveira & Santos, 2005).

É essencial compreender que o processo de aquisição de conhecimento não se constitui em separado de emoções e sentimentos (Abed, 2016) e que HSE como motivação, persistência, habilidades para interação com pares e em grupos, contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes (Abed, 2016; Ackerman, 1996; Bassi, Busso, Urzúa & Vargas, 2012; Willemsens, 2016), podendo ainda influenciar na decisão dos mesmos tanto quanto as habilidades cognitivas, também chamada de inteligência (Hoyle, 2010; Primi, Santos & Vendramini, 2002). Sugere-se o contato com ambientes que proporcionem estímulos facilitadores para que os discentes desenvolvam e ampliem suas competências e habilidades (Ghyasi, Yazdani & Farsani, 2013) e auxiliar no sucesso acadêmico (Cunha & Carrilho, 2005).

Segundo estudos longitudinais publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, foram encontrados resultados promissores quanto às HSE e seu importante papel na atuação das pessoas ao longo de suas vidas (OCDE, 2015). Santos e Primi (2014) também fazem referência a intervenções para o desenvolvimento socioemocional. No entanto, esses programas apresentaram-se direcionados em sua maioria para a infância e adolescência (OCDE, 2015; Santos & Primi, 2014).

Outros estudos mostraram que pessoas com maiores níveis de desenvolvimento socioemocional expressavam menores níveis de sintomas depressivos, maior satisfação nos seus relacionamentos entre pares e maiores níveis de bem-estar (OCDE, 2015; Dos Santos, Silva, Spadari & Nakano, 2018). Compreende-se, portanto, a relevância das HSE (Ambiel, Silva, Santos & Oliveira, 2018; Beardmore, 2019; Stelko-Pereira, Oliveira, & Primi, 2019; Tripathy, 2020) para aquisição e prática de conhecimentos, com visão positiva de si, de suas capacidades e habilidades (Bzuneck, 2001) em uma evolução dinâmica na qual competência favorece o desenvolvimento de competências (Heckman, 1999).

Notou-se que os aspectos das HSE podem ser compreendidos como características variadas (Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2006) que auxiliam na ampliação do processamento social e emocional dos indivíduos, expostas como indissociáveis aos traços de personalidade [os aspectos maleáveis] (Heckman & Kautz, 2012; Santos et al, 2016; Santos & Primi, 2014; Abed, 2016) e que podem sofrer influências de vivências de diferentes ambientes, situações e eventos que levam a mudanças, ao responder às demandas, sociais e pessoais (Specht, Egloff, & Schmukle, 2011).

As HSE são vistas ainda como um construto complexo, mas que compreende “outras categorias de competências que por sua vez são constituídas por diversas habilidades sociais e emocionais” (Marin, Silva, Andrade, Bernardes, & Fava, 2017, p.96). Assim, as HSE são também compreendidas por aprendizagem e habilidade socioemocional; competência e habilidade social, inteligência emocional, regulação emocional, competência emocional (Marin et al., 2017).

À vista disso, o presente estudo buscou avaliar as HSE a partir da escolha de três construtos, apresentados a seguir: *A Personalidade* e seus cinco fatores *Amabilidade*, *Abertura a Novas Experiências*, *Conscienciosidade*, *Extroversão*, *Neuroticismo* (Abed, 2016; Lipnevich & Roberts, 2012; Marin et al., 2017; Santos & Primi, 2014; Serpa, 2017). Nota-se que parece haver um consenso em considerar Personalidade como representativa das HSE (Serpa, 2017). Porém, não há ainda, consenso sobre quais habilidades são consideradas as mais importantes nas HSE (Abed, 2016; Brunello, 2011; Heckman, 2006; Santos & Primi, 2014; Schurer, 2017).

De tal modo, corroborado pelo consenso de diferentes autores quanto à intrínseca relação das HSE e a sua representatividade por meio dos cinco grandes domínios - conhecidos como Big Five, são respaldados para avaliação dos traços a partir dos Fatores: *Abertura*, expresso pela disponibilidade às novas vivências; *Conscienciosidade*, expressa pela tendência

a ser organizado, responsável, etc.; *Extroversão*, expressa na demonstração de energia, humor positivo, etc.; *Neuroticismo / Estabilidade Emocional*, expressa-se pela previsibilidade emocional, consistência emocional; *Amabilidade*, tendência à empatia, sensibilidade ao outro e ao ambiente, altruísmo, etc. (Abed, 2016; Feist, 1998; Ghyasi, Yazdani & Farsani, 2013; Hutz et al, 1998; Nunes & Hutz, 2007; OCDE, 2015; Santos & Primi, 20148).

As *Habilidades Sociais – HS*, que podem ser referidas como apresentação e desenvolvimento de comportamentos (assertivamente, socialmente adequados) emitidos em diferentes situações de modo a possibilitar melhor enfrentamento à diversas demandas e em diferentes contextos, a partir de interações com o objetivo de minimizar possíveis prejuízos e maximizar benefícios nas relações interpessoais dos indivíduos (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Bolsoni-Silva & Guerra, 2014; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015; Caballo, 1996; Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette, & Barreto, 1998; Soares & Del Prette, 2015).

Habilidades indispensáveis em quaisquer relações interpessoais e, no contexto universitário, existem demandas que exigem habilidades que incluem: discutir questões acadêmicas, saber realizar e recusar pedidos, solucionar problemas, fazer novas amizades, emitir questionamentos ou explicações, entre outros. Todos esses comportamentos devem ocorrer de maneira socialmente habilidosa, o que por vezes pode ser difícil para aqueles que não possuem esse repertório bem desenvolvido (Caballo, 1996; Lima & Soares, 2015; Soares & Del Prette, 2015). Ressaltando que as HS funcionam como fator de proteção ao desenvolvimento saudável no ambiente acadêmico (Igue et al., 2008).

No entanto, os aspectos afetivos, a expressão de sentimentos (positivos e negativos), autocontrole, entre vários outros comportamentos, são necessários para que o discente se adapte e permaneça no ensino superior (Del Prette & Del Prette, 2001; Soares & Del Prette, 2015). Compreende-se também que fatores do comportamento, como o autoconhecimento, a expressão adequada das emoções (Costa & Faria, 2014) a interação com o ambiente e

ampliação de um repertório constituídos por um conjunto de comportamentos - as HS, que contribuem com desenvolvimento socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2007).

E por fim, um terceiro construto, a *Inteligência Emocional – IE*, representada pela Competência Emocional - CE (Bueno, Correia, Abacar, Gomes, & Santos Júnior, 2015; Salovey & Mayer, 1990). Entendida como uma habilidade socioemocional a IE se caracteriza como uma habilidade do processamento cognitivo empregada ao gerir informações envoltas por alguma carga afetiva que pode ser compreendida a partir de quatro fatores (Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Marin et al., 2017). A saber, os fatores são: *Regulação de Emoções em Outras Pessoas: Regulação de Emoções de Baixa Potência em Si, Expressividade Emocional, Percepção de Emoções, Regulação de Emoções de Alta Potência em Si*. Fatores favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e afetivo (Mayer & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997; Mayer et. al., 2008) e preditores de bem-estar nas relações e bom desempenho inclusive no ambiente laboral com uso de adequadas estratégias emocionais (Mayer et al., 2008), regulação de emoções, melhora na qualidade de vida (Bueno et al, 2015) e redução de danos a própria saúde (Ariño & Bardagi, 2018).

Em estudo desenvolvido para avaliar universitários das áreas Ciências Sociais e Humanas, com procedimento de coleta online de dados pré e também no pós teste, com a realização de intervenção entre as duas etapas, foram encontradas diferenças significativas nos níveis de CE (do grupo que passou por intervenção). Os autores consideraram as CE como fator influente no desenvolvimento acadêmico e para o futuro profissional dos estudantes. Concluíram ainda que fatores como IE e também personalidade têm papel fundamental nas relações e interações acadêmicas e no campo profissional. Tais aspectos se mostram como partes integrantes de uma gama de competências complexas e essenciais, para diferentes contextos e melhor desempenho ao ressaltar o fator social e emocional das relações (Gilar-Corbi, Pozo-Rico & Castejón-Costa (2018).

Ao investigar os construtos envolvidos no desenvolvimento humano adaptativo social e emocional possibilita a produção de conhecimento e proporciona contexto para realizar e avaliar intervenções. A realização de intervenções em grupo se configura como viável, e ressalta-se as trocas de experiências entre os participantes, a utilização de atividades, dinâmicas e técnicas que podem influenciar para a alteração de comportamentos ao contemplar demandas de seus interlocutores (Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette & Gerke-Carneiro, 2000; Del Prette, 1999).

Intervenções grupais realizadas com diferentes objetivos são descritas na literatura com um número variável de sessões ou encontros, sendo mais comum o formato de encontros semanais com duração em média de duas horas (Caballo, 1996; Coelho, Marchante, & Sousa, 2016). No entanto, observou-se ser mais frequente a apresentação de estudo com crianças, mas sem detalhamento de técnicas para o desenvolvimento socioemocional ou com implementações diversas (acompanhamento das relações parentais, aspectos socioeconômicos, alimentares, etc.) bem como variação na condução das estratégias empregadas, sem consenso sobre como melhor direcionar o desenvolvimento de HSE (Abed, 2016; Alvarenga, Weber, & Bolsoni-Silva, 2016; Coelho, Marchante, & Sousa, 2016; Colagrossi & Vassimon, 2017; Damásio, 2017; IAS, 2014; Nakano, Moraes, & Oliveira, 2019; OCDE, 2015; Santos, 2016; Santos & Primi, 2014).

Em relação a jovens universitários, notou-se um direcionamento de desenvolvimento de programas, estudos, intervenções para as habilidades sociais (Couto, Vandenberghe, Tavares, & Silva, 2012; Del Prette et al., 2004; Gouveia & Polydoro, 2020; Zutião, Costa, & Lessa, 2018) entre outros estudos. Na literatura são apontadas a realização de intervenções educacionais com maiores períodos de duração e que podem ou não ser focadas para a promoção de HSE (Lessa, Felício & Almeida, 2017; Schurer, 2017).

O estudo de Coelho, Marchante, e Sousa, (2016) encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos controle e intervenção, no entanto, observou-se discrepância entre o número de participantes que compuseram a amostra dos grupos avaliados (grupo intervenção N=2068, 77% da amostra, em comparação a grupos do controle), o controle foi representado por um número menor do que o desejável, podendo favorecer vieses. Lechner, Anger, e Rammstedt (2019) ressaltam que deve ser considerado a heterogeneidade de características que compõem as habilidades não cognitivas, de modo que avaliações supostamente simples, podem vir a ser interpretadas de maneira super ou subestimada, em especial na realização de intervenções.

Na amostra avaliada (adolescentes) por Leal, Melo-Silva, e Taveira (2018), não foram encontradas diferenças significativas nos fatores socioemocionais representados pelo construto personalidade (*Amabilidade, Abertura e Extroversão*). Em contrapartida, segundo Brunello & Schlotter (2011) existe menos consenso sobre a maleabilidade das HSE, com argumentos de que essas habilidades poderiam sofrer alterações, aproximadamente até o período final da adolescência e também argumento de que podem ser modificadas a qualquer tempo, ou seja, em qualquer idade.

Assim, visou-se avaliar um programa de intervenção, que teve como foco as habilidades socioemocionais, com avaliação e comparação pré e pós intervenção, realizada com grupo com estudantes universitários iniciantes (primeiro e segundo período) do curso de psicologia. Em relação a comparação entre a *expressão de características pessoais, no direcionamento de ações e atitudes* e o curso de graduação do participante; os estudantes de Psicologia alcançaram maior adequação nas relações sociais, nos comportamentos autônomos na busca por conhecimentos de seu interesse, além de preocupação com o mercado laboral; o que em termos gerais são vantagens para o próprio desenvolvimento em diferentes áreas de suas vidas (Oliveira et al., 2016).

Método

Participantes

O presente estudo foi iniciado com a participação de 79 universitários (controle= 41, intervenção= 38). Contudo, após exclusão de dados dos faltosos e desistentes, a amostra passou a ser composta por 41 participantes dos grupos controle (63,41% mulheres, com idade média de 19,63 anos e DP = 1,67) e 20 dos grupos de intervenção (65,79% mulheres, com idade média de 21,05 anos e DP = 4,76) com 100% de presença nos encontros. Assim, Participaram deste estudo 61 estudantes universitários ingressantes, 69,96% mulheres, (1º e 2º período) do curso de psicologia, com idade média de 20,32 anos (DP = 3,56) sendo a mínima 18 e a idade máxima 40 anos de uma universidade federal do interior de Pernambuco (foram realizados três grupos de intervenção com seus respectivos grupos de controle).

Instrumentos

Na realização desse estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: *Questionário socioeconômico* construído unicamente para esse estudo, para coletar informações como sexo, idade, moradia, etc., com o objetivo de caracterizar mais precisamente a amostra.

Inventário de Competências Emocionais - ICE (Correa & Bueno, 2015), composto por 34 itens para resposta em escala *Likert* - 5 pontos, construído para avaliar habilidades relacionadas à inteligência emocional (percepção de emoções, uso da emoção para facilitação do pensamento, compreensão e regulação de emoções).

BFI-20 – Big Five Inventory (Gouveia, et al., 2018, no prelo), escala reduzida, composta por 20 itens, com características afirmativas descritivas autoaplicáveis. Itens representativos de indicadores dos cinco grandes domínios de personalidade.

Inventário de Habilidades Sociais - IHS (Del Prette & Del Prette, 2012), composto por 38 itens autoaplicáveis, com o tempo de resposta estimado em até 30 minutos; com o objetivo de caracterizar o desempenho social dos indivíduos em diferentes situações, tais como, trabalho, escola, família e cotidiano.

E o *QHC-Universitários – Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentais e Contextos para universitários* (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015), composto por questões referentes à maneira e frequência que os alunos se comportam em relação a familiares, seus pares (amigos, relacionamento amoroso) e público desconhecido. O instrumento aborda os seguintes temas; comunicação; falar em público (apresentação de seminários e falar para o público desconhecido); expressividade (sentimentos negativos e positivos); e fazer e receber críticas.

Procedimentos

Os participantes foram recrutados e selecionados em sala de aula, após explanação sobre a pesquisa e seus aspectos éticos. Após o esclarecimento das dúvidas e serem informados sobre a preservação de suas identidades, foram conduzidos para uma sala reservada na própria universidade, onde assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), foram informados de que alguns seriam selecionados para participar de uma intervenção e responderam aos instrumentos propostos, aplicados de forma coletiva (pré-intervenção). Em resumo, todos os participantes responderam aos instrumentos pré e pós intervenção de forma coletiva, a composição dos grupos controle (GC) e intervenção (GI) se deu de forma aleatória [sorteio].

A intervenção planejada foi executada em seis encontros – com exceção dos encontros pré e pós-teste, para aplicação coletiva dos instrumentos. Os encontros ocorreram em frequência semanal com duração de duas horas, em dia e hora combinado com os

selecionados de modo a obter maior participação dos estudantes. A realização contou com um facilitador (mestranda), um colaborador e um observador (estudantes de psicologia em fase final do curso). Na Tabela 1, é possível visualizar como ocorreram cada encontro.

Tabela 1
Caracterização resumida da intervenção

Objetivo	Estratégias utilizadas
1º Encontro: Discussão sobre a temática do grupo, finalidade; regras; HS	Exposição verbal dos participantes sobre HS; explanação verbal sobre HS; vídeo (duração: 5 min / Tema: HS estilos comunicacionais: ativo/agressivo, passivo e assertivo); Comunicação verbal e não verbal; folheto informativo breve. Atividade em grupo: Dramatização de participantes. Objetivo: Incentivar o grupo a pensar, expressar assertividades (recusa, identificação pedidos abusivos). Discussão e feedback sobre a atividade e falas sobre a compreensão do tema trabalhado.
2º Encontro: Discutir com o grupo sobre importância do trabalho em equipe e técnicas assertivas de exposição	Feedback dos participantes sobre aspectos relevantes do encontro anterior. Atividade: sorteio / compor grupos para apresentação com diferentes eixos relacionados às HSE. Um grupo apresentava, demais participantes cumpriam função de avaliadores. Após apresentação, exposição de observações, críticas e sugestões de modo assertivo (técnica sanduíche). Objetivo da atividade: Discussão sobre os temas, exposição de experiências e opiniões; proporcionar o comportamento de lidar com críticas e sugestões, aceitação de opinião contrária, exposição em público (ao se apresentar, opinar) de forma ativa e passiva (fazer/receber). Ao final, discussão coletiva sobre estratégias assertivas ao manifestar opinião (criticar, concordar/discordar, aceitar e fazer elogios).
3º Encontro: Apresentar aspectos relacionados a expressão e compreensão de sentimentos e emoções em si e nos outros	Explanação verbal e apresentação de vídeo (curta duração) sobre sentimentos e emoções (internet); a facilitadora iniciou e os participantes deram suas contribuições verbais. Atividade: O que estou sentindo? Cada participante sentou-se de frente ao grupo, com corpo imóvel, utilizando apenas o rosto e suas expressões faciais para expressar emoções (sorteadas). Os demais buscavam identificar e nomear o que era expressado. Após todos falarem, a pessoa que estava na cadeira revela qual emoção estava representando [exemplo: medo, raiva, etc.]. Após, discussão sobre: capacidade e dificuldades expressar e identificar emoções, neles e nos outros; possibilidade de equívocos em relação a expressividade emocional. Atividade complementar: cada participante respondeu à pergunta sorteada [anexo], e os demais puderam complementar, após o colega finalizar. Todos participaram.
4º Encontro: Trabalhar com o grupo aspectos emocionais referentes a regulação emocional.	Folheto informativo ...Como sobreviver num mundo de emoções intensas* (Spach, 2016). Exposição verbal sobre sentimentos e emoções e seus aspectos intrínsecos (facilitadora iniciou e passou para o grupo). Atividade “Bola de assopro”, foram lidas pela facilitadora frases afirmativas que traziam algum sentimento e/ou emoção e o participante, sopraria o balão caso se identificasse com o conteúdo da frase (até acabar as frases ou balão estourar). Após, expressaram verbalmente: como identificar eventos desestabilizantes (exemplo: no ambiente acadêmico)? O ambiente influencia? Como regulam a expressão de emoções em diferentes contextos? Estratégias para enfrentamento desenvolvidas pelos universitários? Habilidades necessárias? Texto metafórico “O saco de batatas” [exposição de opiniões].
5º Encontro: Discutir HSE, responsabilidades e aplicabilidade	Vídeo sobre HSE (internet); folheto informativo. Atividade: discussão sobre HSE e atuação social; resolução de problemas e assertividade, trabalho em equipe; contribuições e aplicabilidades das HSE: Autonomia; Colaboração; Resolução de problemas; Comunicação; Liderança, etc. Temas sorteados; para assegurar a participação de todos, o grupo foi incentivado complementar à fala dos colegas de grupo.

6º Encontro: Discutir autoavaliação, identificação e influência de aspectos pessoais	Vídeo sobre HSE (internet). Atividade: Identificar características componentes das HSE. Discussão: Quais as responsabilidades individuais para os próprio desenvolvimento integral? Explicação de atitudes participativas, etc. Aplicação de questionário aberto sobre o grupo intervenção [elogios, críticas... /anônimos por escrito]. Feedback dos participantes, devolutiva ao grupo. Encerramento/coffe break.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4º encontro *texto adaptado [completo disponível em: <https://www.comportese.com/2016/10/treinamento-de-habilidades-de-regulacao-emocional-como-sobreviver-num-mundo-de-emocoes-intensas>]

Observações inerentes a condução do grupo de intervenção

Ao iniciar cada novo encontro, retomava-se pontos do encontro anterior apontados pelos participantes para sanar dúvidas ou outros direcionamentos. Incentivando-os a exporem se haviam empregado algo do que fora discutido, apresentado em grupo, em outros ambientes que não apenas o acadêmico (familiar, pares, etc.).

Os participantes, no decorrer dos encontros, eram convidados a participar, elogiados, suas falas eram apoiadas pela facilitadora do grupo também incentivando os demais a fazerem o mesmo. O papel desempenhado por cada participante do grupo também proporciona aos demais um ambiente propício para sua exposição, o que pode vir a ter função reforçadora de novos comportamentos. De modo a contribuir com a união e exposição do grupo de forma homogênea a partir de cada exposição individual.

Ao final de cada encontro, sempre que o tempo permitia (pois ao trabalhar com grupo, por vezes eles mostraram-se engajados e motivados, em outros momentos nem tanto) era pedido aos participantes um breve *feedback* sobre o encontro e sua condução. Observando aspectos positivos e/ou negativos e expressando-os como forma de estimular o enfrentamento social e exercitar aspectos trabalhados frente as pessoas presentes. Os materiais utilizados foram adaptados para os encontros, de modo a tornar sua leitura fluida e não dispendiosa; quanto aos vídeos foram selecionados na internet e suprimidas partes, visando os interesses do encontro, sem tornarem-se enfadonhos e pouco didático e sem perder a qualidade.

Análise de dados

Realizou-se análise descritiva separada por grupo intervenção, controle e com a amostra total. Foi usado média, desvio padrão, mínimo e máximo para variáveis contínuas e frequências e porcentagens para variáveis categóricas. Na comparação de grupo controle e intervenção como foram observadas distribuições assimétricas, foi utilizado o *teste U de Mann-Whitney* para identificar se os grupos eram significativamente diferentes entre si (Field et al., 2012).

De modo que o *teste U de Mann-Whitney* é capaz de mostrar de maneira não paramétrica se duas distribuições são diferentes. O teste tem como hipótese nula que as distribuições são semelhantes e como hipótese alternativa que as distribuições são diferentes. A hipótese nula é rejeitada se o valor de significância (p) for menor que 0,05.

Para identificar o tamanho de efeito da diferença entre grupos, isto é, se os grupos forem diferentes, o quão diferentes são, foi utilizado o *Coefficiente de Correlação Ponto-Bisserial* (um efeito negativo indica que o segundo grupo tem maior média que o primeiro grupo na variável de interesse). Foram considerados fracos os efeitos a partir de 0,10, moderados a partir de 0,3 e fortes a partir de 0,5, independente da direção (Field et al., 2012).

Resultados

Em uma análise descritiva das variáveis quanto aos resultados desse estudos, observou-se quanto ao gênero da amostra que os grupos controle - GC e intervenção - GI são semelhantes, sendo a maioria do sexo feminino (GC= 63,41% e GI= 65,78%) em ambos os grupos. Participaram deste estudo 61 estudantes universitários ingressantes, 69,96% mulheres, (1º e 2º período) do curso de psicologia, com idade média de 20,32 anos (DP = 3,56) sendo a mínima 18 e a idade máxima 40 anos de uma universidade federal do interior de Pernambuco. Permaneceram até o final dos seis encontros 20 estudantes com zero faltas aos encontros

Quanto ao GC, como esperado, não passou por nenhuma intervenção. Para visualização dos resultados obtidos pelos dois grupos comparativos controle e intervenção, nos instrumentos utilizados para investigar aspectos da personalidade, das competências emocionais e habilidades sociais as estatísticas descritivas realizadas serão representadas nas Tabelas 2, 3 e 4 a seguir, com comparação a um intervalo de tempo de seis semana entre pré e pós (GC, seis semanas sem intervenção).

Tabela 2
Estatística descritiva Personalidade – BFI.

Fator	Grupo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Válidos
<i>Abertura</i>	Controle	3,92	0,66	2,75	5,00	41
	Intervenção	3,93	0,60	2,50	5,00	20
<i>Amabilidade</i>	Controle	4,19	0,55	2,75	5,00	41
	Intervenção	4,17	0,45	3,25	5,00	20
<i>Conscienciosidade</i>	Controle	3,96	0,59	2,25	5,00	41
	Intervenção	3,80	0,69	1,50	4,75	20
<i>Extroversão</i>	Controle	3,53	0,84	1,75	5,00	41
	Intervenção	3,28	0,88	1,50	4,75	20
<i>Neuroticismo</i>	Controle	3,43	0,99	1,50	5,00	41
	Intervenção	3,59	0,93	1,75	5,00	20

Tabela 3
Estatística descritiva – Inventário de Competências Emocionais

Fator - ICE	Grupo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Válidos
<i>Fator 1</i>	Controle	3,33	0,54	1,87	4,62	41
	Intervenção	3,31	0,66	1,87	4,87	20
<i>Fator 2</i>	Controle	3,01	0,81	1,42	4,71	41
	Intervenção	3,09	0,68	1,57	4,85	20
<i>Fator 3</i>	Controle	3,23	0,96	1,50	5,00	41
	Intervenção	3,21	0,83	1,50	4,75	20
<i>Fator 4</i>	Controle	4,02	0,52	2,42	5,00	41
	Intervenção	3,92	0,63	1,85	5,00	20
<i>Fator 5</i>	Controle	3,20	0,59	1,87	4,25	41
	Intervenção	3,23	0,69	2,00	4,87	20
<i>Fator Geral</i>	Controle	3,36	0,45	2,55	4,49	41
	Intervenção	3,34	0,48	2,69	4,77	20

Tabela 4
Estatística descritiva – QHC

Fator	Grupo	Média	DP	Mínimo	Máximo	Válidos
<i>Comunicação</i>	Controle	1,54	0,35	0,87	2,62	41
	Intervenção	1,66	0,38	0,87	2,37	20
<i>Sentimento negativo</i>	Controle	1,36	0,44	0,28	2,42	40
	Intervenção	1,39	0,45	0,42	2,42	20
<i>Opiniões</i>	Controle	1,86	0,43	0,10	2,50	39
	Intervenção	1,94	0,52	0,66	2,66	20
<i>Faz críticas</i>	Controle	1,43	0,44	0,33	2,50	38
	Intervenção	1,49	0,42	0,50	2,33	20
<i>Recebe críticas</i>	Controle	1,00	0,38	0,33	2,00	41
	Intervenção	1,06	0,50	0,33	2,66	20

Foi feita uma comparação de grupo controle e intervenção quanto aos diferentes construtos. Uma vez que a distribuição das variáveis se mostrou assimétrica em sua maioria, optou-se pelo uso do *teste de Mann-Whitney* para identificar diferenças entre os grupos e *Correlação Ponto-Bisserial* para identificar o tamanho de efeito. No entanto não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos controle e intervenção ($p > 0,05$, Tabela 5) para os três construtos (personalidade, competências emocionais e habilidades sociais).

Ressalta-se que os GC assim como o GI, passou por testagem após recrutamento para dados de linha de base, e após um período de seis semanas (na sétima semana foi marcado uma aplicação coletiva com todos os participantes).

Realizou-se uma comparação entre os resultados dos participantes do GI, pré (linha de base) e pós intervenção (em relação aos escores obtidos nos três construtos avaliados e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas).

Tabela 5 -

Comparação de grupos em relação as características de personalidade, as competências emocionais e habilidades sociais

	Fator	W	p	Correlação Ponto-Bisserial
BFI	Abertura	795,50	0,87	0,021
	Conscienciosidade	885,00	0,29	0,136
	Extroversão	897,00	0,24	0,151
	Amabilidade	818,00	0,70	0,050
	Neuroticismo	701,00	0,44	-0,100
ICE	Regulação das Emoções Alta Potência em Si	769,50	0,91	0,015
	Fator Geral de Competências Emocionais	687,00	0,77	0,041
IHS	Enfrentamento e auto afirmação com risco	806,50	0,64	0,061
	Autoafirmação expressão sentimentos positivos	617,50	0,15	-0,188
	Conversaão e desenvoltura social	755,50	0,98	-0,004
	Autoexposição a desconhecidos e situações novas	741,50	0,87	-0,022
	Autocontrole da agressividade	805,50	0,79	0,034
QHC	Comunicação	590,00	0,09	-0,222
	Sentimento Negativo	745,00	0,88	-0,020
	Opiniões	633,50	0,36	-0,122
	Faz Críticas	657,00	0,50	-0,090
	Recebe Críticas	752,00	0,78	-0,035

Discussão

A partir dos resultados apresentados que denotaram a ausência de diferença entre os grupos em relação a intervenção proposta realizada, os resultados do presente estudo foram na contra mão dos resultados publicados por Gillar-Corbi et al, (2018) com explanação sobre as possibilidades de expansão de competências e habilidades. No entanto, a alteração de comportamentos são de fato possíveis quando existem déficits a serem trabalhados, de modo a contemplar as demandas de seus interlocutores, como bem reforçam Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette e Gerk-Carneiro (2000).

Concorda-se com Oliveira et al., (2018) no sentido de que a busca por conhecimentos diversos, apresentação de desempenho social satisfatório pelos estudantes de psicologia, haja visto que o direcionamento pessoal corrobora para menores déficits nos aspectos referentes a

habilidades compreendidas como socioemocionais. De modo que vivências e direcionamentos pessoais, podem influenciar para implicações sobre o repertório de habilidades dos estudantes, de modo a ampliá-los e ou desenvolver competências (Baldez, 2009). Por conseguinte, concorda-se também com Brunello & Schlotter (2011), no sentido de que talvez as características das habilidades socioemocionais, não sejam tão maleáveis, pelo menos não em tão curto período de tempo.

Considerações Finais

Conclui-se que a investigação previa de aspectos inerentes aos participantes que passam pela intervenção torna-se essencial, de modo a ofertar um programa de treinamento e/ou desenvolvimento de habilidades específicas e direcionado ao déficit se houver, nesse estudo porém, os participantes não apresentavam déficits.

No entanto o objetivo do estudo foi de testar se haveria a possibilidade de alterações nos resultados dos escores dos estudantes, ao serem expostos a experiências de grupo, a explicitação e conhecimento socioeducativo de conceitos que podem ser aplicados (ou não) a própria rotina do participante, cabendo ao mesmo a avaliação e decisão de fazer uso ou não do conteúdo informativo explicitado. Ressalta-se que pode ainda haver variáveis diversas que não foram investigadas por esse estudo. Pode-se citar também, a escassez de trabalhos elaborados para a realização de intervenção com foco nas habilidades socioemocionais com universitários (jovens/adultos).

Observou-se a necessidade de maior período tempo para oferta do grupo, com maior número de sessões e em horário mais propícios a participação efetiva dos participantes, em comparação com outros estudos de duração mais longa. O horário disponível na agenda dos universitários pode ter contribuído para menor manutenção da atenção, considerando que os

encontros ocorreram em horário pós almoço (podendo ter havido uma queda na disposição dos estudantes), outro ponto que salienta-se é questão dos encontros terem ocorrido nas sextas-feiras, sinalizando a proximidade do fim da semana e o período de descanso dos dias letivos semanais.

Por fim, uma lacuna que não pôde ser contemplada mas bastante relevante é o acompanhamento a médio ou longo prazo, para verificar de forma mais eficaz a efetividade da intervenção oferecida com oferta de maior número de encontros em dias e horários mais adequados, visto que o final de dias letivos da semana e a realização do grupo em período de avaliações (provas, trabalhos e seminários de encerramento de semestre) não se mostraram ser as melhores condições para tal realização. Ademais, seria importante aumentar o tamanho da amostra do grupo de intervenção. Desse modo, em estudos posteriores poder verificar as possíveis mudanças a partir das reais necessidades dos estudantes e/ou de indivíduos de um contexto específico.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25). Recuperado em 19 de setembro de 2020, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisade, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (1)(ISSN: 1138-1663), 207–220. Recuperado em 17 de setembro de 2020, em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7069/RGP_14-16.pdf?sequence=1

- Alvarenga, P., Weber, D. L. N., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. Parental care and socioemotional development in childhood and adolescence: a behavior analytic perspective. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18 n.1, 4–21. Recuperado em 01 de fevereiro de 2021, em <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/827/456>
- Azevedo, L. R. (2019). Vida universitária e saúde mental: um estudo junto a estudantes da UFRB. In *UFRB*. Recuperado em 10 de dezembro de 2020, em <https://ejournal.poltektegal.ac.id/index.php/siklus/article/view/298%0Ahttp://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.jana.2015.10.005%0Ahttp://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/58%0Ahttp://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&P>
- Brunello, G., & Schlotter, M. (2011). Non cognitive skills and personality traits: labour market relevance and their development in education & training systems. In *Discussion Paper Series* (No. 5743). Germany.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidactica*, 21(2), 261–280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>
- Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25(26), 17–23. Recuperado em 10 de novembro de 2020, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/03.pdf>
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>

- Couto, G., Vandenberghe, L., Tavares, W. M., & Silva, R. L. F. C. (2012). Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(suppl 1), 667–677. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500003>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2011). Capital humano. In ARAÚJO, A. (Coord.). *Aprendizagem infantil. Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (p. 11–33). Recuperado em 10 de novembro de 2020, em <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Chapter 12 Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1(6), 697–812. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)
- Damáσιο, B. F. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050. <https://dx.doi.org/10.9788/tp2017.4-24ptt>
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., ... Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341–350. Recuperado em 20 de outubro de 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n3/a07v17n3.pdf>
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USf*, 6(1), 1–10. Recuperado em 15 de fevereiro de 2021, em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, J. L. (2018). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educacion XXI*, 22(1), 161–187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19880>

- Gouveia, T. G., & Polydoro, S. A. J. (2020). Programa de habilidades sociais para universitários: uma revisão de literatura. *Educação, Psicologia e Interfaces*, 4(1), 160–174. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i1.225>
- Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155–164. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>
- Instituto Ayrton Senna - IAS. (2014). *Competências Socioemocionais: material de discussão*. Recuperado em 15 de janeiro de 2021, em http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/competências-socioemocionais_materialdediscussão_iasv2.pdf
- Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). *Habilidades socioemocionais na educação*.
- Lessa, . C. R., Felicio, N. C., & Almeida, M. A. (2017). Práticas Pedagógicas e Habilidades Sociais: Possibilidade de Pesquisa de Intervenção com Professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 167-174. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121096>
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Nakano, T. de C., Moraes, I. D. T. de, & Oliveira, A. W. de. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, 37(2), 407–424. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.002>
- Oliveira, L. A. (2004). *Manual de Sobrevivência Universitária*. Recuperado em 11 de junho de 2020, em <https://meibonta-c907c.firebaseio.com/9/Manual-de-Sobrevivência-Universitária.pdf>
- Oliveira, C. T. de, Santos, A. S. dos, Dias, A. C. G., Oliveira, C. T. de, Santos, A. S. dos, & Dias, A. C. G. (2016). Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de

- Atividades Extracurriculares na Graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 864–876. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003052015>
- Palankof, K. S. de M. S., & Souza, D. A. (2018). *Desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem potencial para modificar o cenário da saúde e educação no Brasil* (Nº 5). Recuperado em 20 de janeiro de 2020, em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA18_ID6812_06082018010520.pdf
- Primi, R., Santos, A. A. A. dos, & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 47–55. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100006>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro* (S. OCDE, SEEDUC, Ayrton Senna, Org.). Recuperado em 29 de dezembro de 2020, em http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Competencias_socioemocionais_IAS.pdf
- Santos, M. V. (2016). *Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes* (Dissertação de mestrado em Psicologia do Centro de Ciências da Vida) PUC-Campinas). Recuperado de http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/355/1/Maristela_Volpe_dos_Santos.pdf
- Schurer, S. (2017). Does education strengthen the life skills of adolescents? *IZA World of Labor*, (June), 1–11. <https://doi.org/10.15185/izawol.366>
- Serpa, A. L. de O. (2017). *Variáveis socioemocionais e sua relação com o desempenho acadêmico* (Universidade São Francisco). Recuperado em 03 de agosto de 2020, em <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/3841101529930060.pdf>

- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(4), 862–882. <https://doi.org/10.1037/a0024950>
- Stelko-Pereira, A. C., Oliveira, K. S., & Primi, R. (2019). Avaliação das habilidades socioemocionais e traços de personalidade em crianças. In (Orgs.) Makilin Nunes Baptista et (Org.), *Compêncio de avaliação psicológica*. Petrópolis: Vozes.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, (48-2)*, 87–107. <https://doi.org/10.14195/1647>
- Zutião, P., Costa, C. S. L., & Lessa, T. C. R. (2018). Sociql skills in undergraduate students with different experiences of preparation for work. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(2), 261–276. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200008>

Considerações Gerais

A presente dissertação buscou contribuir para área da Psicologia e para dados sobre as HSE da população universitária, uma vez que a maioria dos estudos envolvem o público infantil. No primeiro artigo, esse buscou coletar e avaliar a existência de mudanças nas HSE dos discentes ao longo do percurso acadêmico. Haja vista que o processo de ensino aprendizagem não é por si só inerte, há o envolvimento ativo nas metodologias de ensino/aprendizagem (se não há, se faz necessário) da entrada do calouro/ingressante no curso superior a sua saída, como profissional formado dominante das habilidades técnicas, mas, só técnica não é mais o suficiente. Atualmente, exige-se muito mais do profissional,

competências outras, também essenciais ao seu fazer laboral (empatia, assertividade, capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, etc.).

Nesse estudo foi encontrada resultados que apontaram para diferenças significativas entre universitários das diferentes áreas de estudos, quanto aos Fatores: *Regulação de emoções em outras pessoas; Expressividade emocional e Fator Geral* - do construto Competências Emocionais. No entanto, construtos Personalidade e Habilidades Sociais, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Houve ainda a presença de correlação fraca, mas estatisticamente significativa, entre as HSE investigadas e o período no qual o estudante encontrava-se matriculado, esse resultado sugere que conforme o discente avança nos anos de graduação (para finalização), encontra-se uma tendência a aumentar sua expressividade emocional, a percepção de emoções, aumentando as competências emocionais em geral.

Por conseguinte, o segundo artigo, buscou desenvolver intervenção focada nos universitários que estavam adentrando nesse caminho novo, a universidade. Seus encantos, exigências, adaptações. Pois como elencado, há um maior direcionamento de estudos para a infância e adolescência, porém, por haver a defesa de traços mais suaves, maleáveis do comportamento, se fez necessária a investida para criar e executar tal intervenção em um nível ainda mais complexo da educação - ensino superior.

Contudo, a pesquisa e intervenção realizada com esse público não vislumbrou alterações comparativas entre o antes e o depois de sua ocorrência (em determinado período temporal que fora realizada), no entanto mais pesquisas pode vir a se desenvolver a partir desta. Mas, essa foi uma investida, e mais pesquisas podem vir a se desenvolver, inclusive fechando lacunas e arestas que nessa se apresentaram. Uma vez que, esse estudo passou por limitações, que podem vir a ser contempladas em outros estudos, assim sugere-se que, nos estudos futuros desenvolvidos com essa temática e público universitário, verifiquem a presença

de déficits prévios referentes aos construtos avaliados, de forma a ofertar intervenção com foco no aumento de tais aspectos. Sugere-se também que o período de tempo seja estendido (acima de seis encontros) e que possam incluir uma fase de acompanhamento, para avaliar a alteração e/ou manutenção de novas/maiores níveis das habilidades trabalhadas, investigadas. Pode-se ainda realizar outras pesquisas, sobre o desenvolvimento de HSE em universitários que trabalham, considerando a influência do ambiente laboral (com ou sem intervenção). Por fim, a realização dessa pesquisa, delimitada em dois estudos, buscou contribuir com a apresentação de dados, quanto a algumas HSEs (Personalidade, Competências Emocionais e Habilidades Sociais, em universitários.

Referências Gerais

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25). Recuperado em 19 de setembro de 2020, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Bauth, M. F., Rios, A. C., Lima, D. C., & Resende, K. I. D. S. (2019). Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, 12(1), 104–123. <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.05>
- Binet, A. & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children* (The Binet–Simon Scale). Psychological Science. Williams & Wilkins Co. Baltimore, MD.
- Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25(26),

- 17–23. Recuperado em 22 de dezembro 2020, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/03.pdf>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2011). Capital humano. In Araújo, A. (Coord.). *Aprendizagem infantil. Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (p. 11–33). Recuperado em 10 de novembro de 2020, em <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Chapter 12 Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1(6), 697–812. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)
- Damásio, B.F. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050. <https://doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt>
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406. Recuperado em 25 de janeiro de 2021, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&tlng=pt.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3). http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua_JOLE_v24n3_2006.pdf
- OCDE. (2015). Estudos da OCDE sobre competências : competências para o progresso social : o poder das competências socioemocionais / OCDE – Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. In *Fundação Santillana*. Recuperado em 03 de janeiro de 2021, em http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf

Palankof, K. S. de M. S., & Souza, D. A. (2018). *Desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem potencial para modificar o cenário da saúde e educação no Brasil*. Recuperado em 20 de janeiro de 2020, em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_ev117_md4_sa18_1d68126812_06082018010520.pdf

Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. Recuperado em 29 de dezembro de 2020, em <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>

Stelko-Pereira, A. C., Oliveira, K. S., & Primi, R. (2019). Avaliação das habilidades socioemocionais e traços de personalidade em crianças. In (Orgs.) Makilin Nunes Baptista et (Org.), *Compêndio de avaliação psicológica*. Petrópolis: Vozes.

Zutião, P., Costa, C. S. L., & Lessa, T. C. R. (2018). Sociql skills in undergraduate students with different experiences of preparation for work. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 261–276. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200008>

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE UNIVERSITÁRIOS

Pesquisador: Ana Carla Brasil da Costa Martins

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 94812318.0.0000.5196

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.038.975

Apresentação do Projeto:

1. A pesquisadora apresentou carta resposta e TCLE editado contemplando sugestões de parecer anterior do CEP;

Objetivo da Pesquisa:

2. Os objetivos estão bem delineados, são exequíveis, estão em acordo com a metodologia proposta e podem ser atingidos no prazo estipulado pelo cronograma;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3. Foi realizada uma análise dos riscos pertinente, com previsão de estratégias para minimizá-los, assim como foram apresentados os potenciais benefícios que a pesquisa pode propiciar aos seus participantes;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4. O projeto foi corrigido e atende aos aspectos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5. O TCLE foi reformulado, atendendo as pendências pontuadas no parecer anterior.

Recomendações:

6. Aprovação do projeto de pesquisa

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro **CEP:** 56.304-205
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 **Fax:** (87)2101-6896 **E-mail:** cedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 3.038.975

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7. O projeto foi corrigido e atende aos aspectos éticos de proteção aos participantes da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

É com satisfação que informamos formalmente a V^ª. Sr^ª. que o projeto "AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE UNIVERSITÁRIOS

" foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVASF. A partir de agora, portanto, o vosso projeto pode dar início à fase prática ou experimental. Informamos ainda que no prazo máximo de 1 (um) ano a contar desta data deverá ser enviado a este comitê um relatório sucinto sobre o andamento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1189421.pdf	06/11/2018 21:32:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdoEstudo1AJUSTADOversao3.pdf	05/11/2018 22:51:04	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1doEstudo2AJUSTADOversao3.pdf	05/11/2018 22:50:28	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Outros	CartaRespostaAJUSTADApaoCEPversao3.pdf	05/11/2018 22:49:58	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAJUSTADOpaoCEPversao3.pdf	05/11/2018 22:49:07	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Orçamento	OrcamentoModificado.pdf	15/09/2018 01:04:34	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Cronograma	CronogramaModificado.pdf	15/09/2018 01:03:58	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEestudollintervencaoModificado.pdf	15/09/2018 01:03:17	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Outros	QuestionarioSocioeconomico.pdf	31/07/2018 10:54:31	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	31/07/2018 10:39:50	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Declaração de	CartaDeAnuencia.pdf	30/07/2018	Ana Carla Brasil da	Aceito

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro **CEP:** 56.304-205
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 **Fax:** (87)2101-6896 **E-mail:** cedep@univasf.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO VALE DO SÃO
FRANCISCO



Continuação do Parecer: 3.038.975

Instituição e Infraestrutura	CartaDeAnuencia.pdf	13:30:55	Costa Martins	Aceito
Outros	DeclaracaoDeCompromissoPesquisador Responsavel.pdf	30/07/2018 13:28:27	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidadeSigiloKEURY.pdf	30/07/2018 13:27:04	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidadeSigiloJULIAN E.pdf	30/07/2018 13:26:39	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidadeSigiloHIAGO.pdf	30/07/2018 13:26:11	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidadeSigiloCARLA FERNANDA.pdf	30/07/2018 13:25:40	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidadeSigiloANACARLA.pdf	30/07/2018 13:25:19	Ana Carla Brasil da Costa Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PETROLINA, 26 de Novembro de 2018

Assinado por:
Luciana Duccini
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José de Sá Maniçoba, s/n
Bairro: Centro **CEP:** 56.304-205
UF: PE **Município:** PETROLINA
Telefone: (87)2101-6896 **Fax:** (87)2101-6896 **E-mail:** cedep@univasf.edu.br

ANEXO B - Questionário Socioeconômico



Data da Aplicação: ____/____/____

A. Em qual região do Brasil você estuda? 1.() Norte; 2.() Nordeste; 3.() Centro-Oeste; 4.() Sudeste; 5.() Sul

B. Semestre que cursa: _____ **C. Curso:** _____

D. Área: 1.() Ciências Exatas 2.() Ciências Humanas 3.() Ciências da Saúde

E. Data de nascimento: ____/____/____ **F. Sexo:** 1.() Feminino 2.() Masculino

G. Esse é o seu primeiro curso superior? 1.() Sim 2.() Não

H. Você possui pós-graduação? 1.() Sim 2.() Não

I. Se você possui pós-graduação, marque o tipo: 1.() Especialização 2.() Mestrado

J. Escolaridade da sua MÃE:

1.() Fund. Incompleto; 2.() Fundamental; 3.() Médio Incompleto; 4.() Médio Completo
5.() Superior Incompleto; 6.() Superior Completo; 7.() Pós Graduação

K. Escolaridade do seu PAI:

1.() Fund. Incompleto; 2.() Fundamental; 3.() Médio Incompleto; 4.() Médio Completo
5.() Superior Incompleto; 6.() Superior Completo; 7.() Pós Graduação

L. Você cursou o ensino fundamental II:

1.() Todo em escola pública; 2.() Todo em escola particular; 3.() Parte em escola particular e parte em pública

M. Você cursou o ensino médio:

1.() Todo em escola pública; 2.() Todo em escola particular; 3.() Parte em escola particular e parte em pública

N. Renda Familiar Total (mensal, R\$):

1.() Até 130; 2.() 121 a 260; 3.() 261 a 650; 4.() 651 a 1.300;
5.() 1.301 a 3.900, 6.() 3.901 a 6.500; 7.() + de 6.500

O. Você fez o ENEM? 1.() Sim 2.() Não.

Caso tenha feito o ENEM, em que ano você realizou o exame? _____

Qual a sua nota do ENEM, para aprovação na faculdade? _____

P. Você trabalha? 1.() Sim 2.() Não.

Se trabalha, qual a carga horária semanal? 1.() Até 20h; 2.() Mais de 20h; 3.() Não trabalho

Q. Você mudou de cidade para cursar a faculdade? 1.() Sim 2.() Não

R. Qual seu estado civil? 1.() Solteiro(a); 2. Casado(a); 3.() Divorciado(a); 4.() Viúvo(a); 5.() Outros _____

S. Você reside com quem?

1.() familiares ; 2.() amigos(as); 3.() companheiro(a); 4.() sozinho(a); 5.() outros(as) _____

T. Qual o motivo da sua escolha pelo curso no qual estuda (curso atual)?

1.() Influência de Familiares; 2.() Realização Pessoal; 3.() Remuneração Financeira;
4.() Outro motivo. Qual? (Especifique o motivo da escolha, caso não se encaixe nas alternativas acima)

ANEXO C - BIG FIVE INVENTORY**Big Five Inventory - BFI-20 (Gouveia, et al., 2018, no prelo)****INSTRUÇÕES:**

A seguir são apresentadas 20 afirmações que tratam de características pessoais. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta ao lado, indique o quanto concorda ou discorda com o fato de cada característica descrevê-lo.

Eu me vejo como alguém que...	1 Discordo totalmente	2 Discordo em parte	3 Nem concordo nem discordo	4 Concordo em parte	5 Concordo totalmente
01. É conversador, comunicativo.					
02. É minucioso, detalhista no trabalho.					
03. Insiste até concluir a tarefa ou o trabalho.					
04. Gosta de cooperar com os outros.					
05. É original, tem sempre novas idéias.					
06. É temperamental, muda de humor facilmente.					
07. É inventivo, criativo.					
08. É prestativo e ajuda os outros.					
09. É amável, tem consideração pelos outros.					
10. Faz as coisas com eficiência.					
11. É sociável, extrovertido.					
12. É cheio de energia.					
13. É um trabalhador de confiança.					
14. Tem uma imaginação fértil.					
15. Fica tenso com frequência.					
16. Fica nervoso facilmente.					
17. Gera muito entusiasmo.					
18. Gosta de refletir, brincar com as idéias.					
19. Tem capacidade de perdoar, perdoa fácil.					
20. Preocupa-se muito com tudo.					

ANEXO D - INVENTÁRIO DE COMPETENCIA EMOCIONAIS

Inventário de Competências Emocionais - Versão 3.0 (Correia & Bueno)

Instruções: Este teste é composto por frases que você deve ler atentamente e responder, por meio de uma escala de 1 a 5, de que forma elas se aplicam ao seu caso. Escolha **1** se o conteúdo da frase “**absolutamente não se aplica ao seu caso**” ou **5** se o conteúdo “**se aplica perfeitamente ao seu caso**”. Você também poderá escolher **valores intermediários (2, 3 ou 4)**, caso considere mais pertinente. Como pode perceber, não há respostas certas ou erradas, pois elas apenas descrevem sua maneira de ser. Bom trabalho!

Itens	1	2	3	4	5
1. Tenho jeito para lidar com pessoas problemáticas.	1	2	3	4	5
2. Detecto a influência, positiva ou negativa, que outras pessoas exercem sobre as minhas emoções.	1	2	3	4	5
3. Por mais que tente, não consigo controlar a expressão do que estou sentindo.	1	2	3	4	5
4. Sei como gerar em mim mesmo o sentimento apropriado para aquilo que tenho que fazer.	1	2	3	4	5
5. Procuo compreender a causa emocional dos comportamentos das pessoas.	1	2	3	4	5
6. Tenho facilidade de expressar o que sinto.	1	2	3	4	5
7. Consigo perceber a diferença entre o que eu deveria ou gostaria de sentir e o que realmente sinto numa situação.	1	2	3	4	5
8. Sei como acalmar uma pessoa eufórica, sem desanimá-la.	1	2	3	4	5
9. Coloco-me no lugar das pessoas para compreender os seus sentimentos.	1	2	3	4	5
10. Noto quando estou me sentindo mal, mesmo sem saber a causa.	1	2	3	4	5
11. Conheço meios para melhorar meu estado emocional.	1	2	3	4	5
12. Noto rapidamente quando um sentimento está aumentando perigosamente de intensidade.	1	2	3	4	5
13. Evito deixar que o meu mau humor influencie o meu relacionamento com as pessoas.	1	2	3	4	5
14. Sou capaz de me motivar novamente quando algo na minha vida não sai bem.	1	2	3	4	5
15. Sei como motivar uma pessoa desanimada, sem constrangê-la.	1	2	3	4	5
16. Frustrações deixam-me desanimado/a por bastante tempo.	1	2	3	4	5
17. Quando estou tomado(a) pela emoção, procuro afastar-me da situação até que possa encará-la de modo mais sereno.	1	2	3	4	5
18. Sou capaz de expressar os meus sentimentos de apreço por alguém.	1	2	3	4	5
19. Percebo o impacto, positivo ou negativo, do meu comportamento sobre outras pessoas.	1	2	3	4	5
20. Consigo expressar o meu descontentamento de forma apropriada.	1	2	3	4	5
21. Sou capaz de me livrar facilmente da tristeza.	1	2	3	4	5
22. Identifico as atividades que me deixam de mau humor.	1	2	3	4	5
23. Consigo ajudar outras pessoas a se sentirem melhor.	1	2	3	4	5
24. Quando estou com um sentimento negativo, sei o que devo fazer para me sentir melhor.	1	2	3	4	5
25. Consigo controlar a minha irritação.	1	2	3	4	5
26. Sei como acalmar uma pessoa nervosa.	1	2	3	4	5
27. Consigo vencer o meu desânimo.	1	2	3	4	5
28. Tenho vergonha de expressar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
29. Sei como motivar as pessoas para darem o melhor de si.	1	2	3	4	5
30. Consigo controlar-me para não agir sob influência da euforia, quando necessário.	1	2	3	4	5
31. Sei como encorajar uma pessoa a enfrentar o seu medo.	1	2	3	4	5
32. Sou emocionalmente expressivo.	1	2	3	4	5
33. Identifico quando uma pessoa está ou não disposta a me ajudar.	1	2	3	4	5
34. “Conto até dez” para não agir descontroladamente.	1	2	3	4	5

ANEXO E - INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS - IHS

INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS (Almir Del Prette & Zilda Aparecida Pereira Del Prette)

Nome: _____

Leia atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (*parte grifada*) diante de uma situação dada (parte não grifada). Indique a frequência com que você age ou se sente tal como descrito no item. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento. RESPONDA TODAS AS QUESTÕES.

Em cada um dos itens faça um **X** no quadrinho que melhor indica a frequência com que você apresenta a reação sugerida em cada item, considerando um total de 10 vezes em que poderia se encontrar na situação descrita no item. Utilize a seguinte legenda:

1	Nunca ou raramente (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo 2 vezes)
2	Com pouca frequência (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 3 a 4 vezes)
3	Com regular frequência (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 5 a 6 vezes)
4	Muito Frequentemente (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 7 a 8 vezes)
5	Sempre ou quase sempre (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma 9 a 10 vezes)

1. Em um grupo de pessoas desconhecidas, <i>fico à vontade, conversando naturalmente.</i>	1	2	3	4	5
2. Quando um de meus familiares (pais, irmãos mais velhos ou cônjuge) insiste em dizer o que eu devo fazer, contrariando o que penso, <i>acabo aceitando para evitar problemas.</i>	1	2	3	4	5
3. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <i>respondo-lhe agradecendo</i>	1	2	3	4	5
4. Em uma conversação, se uma pessoa me interrompe, <i>solicito que aguarde até eu encerrar o que estava dizendo.</i>	1	2	3	4	5
5. Quando um(a) amigo(a) a quem emprestei dinheiro, esquece de me devolver, <i>encontro um jeito de lembrá-lo(a).</i>	1	2	3	4	5
6. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, faço menção a isso, <i>elogiando-o(a) na primeira oportunidade.</i>	1	2	3	4	5
7. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui apresentado(a), <i>eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.</i>	1	2	3	4	5
8. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <i>encontro dificuldade em participar da conversação ("enturmar").</i>	1	2	3	4	5
9. <i>Evito fazer exposições ou palestras a pessoas desconhecidas.</i>	1	2	3	4	5
10. Em minha casa <i>expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos a meus familiares.</i>	1	2	3	4	5
11. Em uma sala de aula ou reunião, se o professor ou dirigente faz uma afirmação incorreta, eu <i>exponho meu ponto de vista.</i>	1	2	3	4	5
12. Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, <i>consigo abordá-la para iniciar conversação.</i>	1	2	3	4	5
13. Em meu trabalho ou em minha escola, se alguém me faz um elogio, <i>fico encabulado(a) sem saber o que dizer.</i>	1	2	3	4	5

14. Faço exposição (por exemplo palestras) em sala de aula ou no trabalho, quando sou indicado(a).	1	2	3	4	5
15. Quando um familiar me critica injustamente, <i>expresso meu aborrecimento diretamente a ele.</i>	1	2	3	4	5
16. Em um grupo de pessoas conhecidas, se não concordo com a maioria, <i>expresso verbalmente minha discordância.</i>	1	2	3	4	5
17. Em uma conversação com amigos, <i>tenho dificuldade em encerrar a minha participação, preferindo aguardar que outros o façam.</i>	1	2	3	4	5
18. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, <i>reajo de forma agressiva.</i>	1	2	3	4	5
19. Mesmo encontrando-me próximo(a) de uma pessoa importante, a quem gostaria de conhecer, <i>tenho dificuldade em abordá-la para iniciar conversação.</i>	1	2	3	4	5
20. Quando estou gostando de alguém com quem venho saindo, <i>tomo a iniciativa de expressar-lhe meus sentimentos.</i>	1	2	3	4	5
21. Ao receber uma mercadoria com defeito, <i>dirijo-me até a loja onde a comprei, exigindo a sua substituição.</i>	1	2	3	4	5
22. Ao ser solicitado(a) por um(a) colega para colocar seu nome em um trabalho feito sem a sua participação, <i>acabo aceitando mesmo achando que não devia.</i>	1	2	3	4	5
23. <i>Evito fazer perguntas a pessoas desconhecidas.</i>	1	2	3	4	5
24. <i>Tenho dificuldade em interromper uma conversa ao telefone mesmo com pessoas conhecidas.</i>	1	2	3	4	5
25. Ao deixar de gostar de uma pessoa com quem vinha saindo, <i>tenho dificuldade em romper o relacionamento.</i>	1	2	3	4	5
26. Em campanhas de solidariedade, <i>evito tarefas que envolvam pedir donativos ou favores a pessoas desconhecidas.</i>	1	2	3	4	5
27. Se um(a) amigo(a) abusa de minha boa vontade, <i>expresso-lhe diretamente meu desagrado.</i>	1	2	3	4	5
28. Quando um de meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, <i>eu o elogio pelo seu sucesso.</i>	1	2	3	4	5
29. Na escola ou no trabalho, quando não compreendo uma explicação sobre algo que estou interessado(a), <i>faço as perguntas que julgo necessárias ao meu esclarecimento.</i>	1	2	3	4	5
30. Em uma situação de grupo, quando alguém é injustiçado, <i>reajo em sua defesa.</i>	1	2	3	4	5
31. Ao entrar em um ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, <i>cumprimento-as.</i>	1	2	3	4	5
32. Ao sentir que preciso de ajuda, <i>tenho facilidade em pedi-la a alguém de meu círculo de amizades.</i>	1	2	3	4	5
33. Quando meu(minha) parceiro(a) insiste em fazer sexo sem o uso da camisinha, <i>concordo para evitar que ele(a) fique irritado(a) ou magoado(a).</i>	1	2	3	4	5
34. No trabalho ou na escola, <i>concordo em fazer as tarefas que me pedem e que não são da minha obrigação, mesmo sentindo um certo abuso nesses pedidos.</i>	1	2	3	4	5
35. Se estou sentindo-me bem (feliz), <i>expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades.</i>	1	2	3	4	5
36. Quando estou com uma pessoa que acabei de conhecer, <i>sinto dificuldade em manter um papo interessante.</i>	1	2	3	4	5
37. Se preciso pedir um favor a um(a) colega, <i>acabo desistindo de fazê-lo.</i>	1	2	3	4	5
38. <i>Consigo "levar na esportiva" as gozações de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.</i>	1	2	3	4	5

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo I)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo I)

Título da Pesquisa: Avaliação das Competências Socioemocionais de Universitários

Pesquisadora Responsável / Mestranda: Ana Carla Brasil Da Costa Martins

Pesquisadora / Orientadora: Carla Fernanda Ferreira-Rodrigues

1. Natureza da pesquisa: O sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar as competências socioemocionais de universitários ingressantes e concluintes de diferentes cursos e áreas das ciências, a partir de aspectos da Personalidade, Inteligência Emocional e Habilidades Sociais.

2. Participantes da pesquisa: Esse estudo conta com a participação de discentes universitários, ingressantes e concluintes de diferentes cursos das áreas das Ciências: Exatas, Humanas e da Saúde, de regiões brasileiras.

3. Aspectos Metodológicos: Ao participar do estudo o sr.(a) responderá a um questionário contendo itens sobre aspectos socioeconômicos (curso, idade, sexo, estado civil, com quem mora, renda, etc.) e a três testes, sendo estes de personalidade, inteligência emocional e habilidades sociais.

4. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que as pesquisadoras acima citadas tenham acesso aos questionários da pesquisa que o(a) sr.(a) responderá informando características de seu comportamento, pensamentos e escolhas. O(A) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que as pesquisadoras citadas, tenham acesso aos questionários da pesquisa que o(a) sr.(a) responderá informando características de seu comportamento, pensamentos e escolhas. O(A) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar, também tem o direito de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, retirando sua participação sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Poderá ainda, sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através dos contatos das pesquisadoras e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) que é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Porém, caso sintasse incomodado com algum item presente no questionário ou em algum momento da pesquisa, as pesquisadoras disponibilizarão assistência gratuita, imediata, integral e pelo tempo que for necessário, com o ressarcimento do participante caso ocorram despesas, ou até mesmo indenização, no caso de danos decorrentes da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras que compõem a equipe de pesquisa terão conhecimento sobre suas informações, e nos comprometemos a mantê-los em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa o(a) sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as especificidades de estudantes de diferentes cursos universitários em diferentes estágios do percurso acadêmico (início e final), contribuindo assim com o desenvolvimento dos estudos na área de políticas públicas e desenvolvimento de currículos acadêmicos de modo a proporcionar melhor desempenho aos seus universitários, bem como a possibilidades de desenvolvimento de intervenções de apoio psicossocial para os mesmos. Nós pesquisadoras também nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento, Ressarcimento e Indenização: O(A) sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, nem será pago por sua participação. Porém, caso o(a) sr.(a) seja acometido por algum dano proveniente da pesquisa, terá cobertura material para reparação ao dano, bem como se houver algum gasto eventual proveniente da pesquisa o(a) sr.(a) será ressarcido(a).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

() Confirmando que li e compreendi as informações expostas nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

() Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: Avaliação das Competências Socioemocionais de Universitários.

Obs: Não marque as opções acima nesse termo, se ainda tiver dúvida a respeito.

Contatos dos Pesquisadores, para possíveis dúvidas sobre a pesquisa:

Pesquisadora Responsável / Mestranda: Ana Carla Brasil da Costa Martins - Telefone: (87) 98828-8093

Pesquisadora / Orientadora: Carla Fernanda Ferreira Rodrigues - Telefone: (87) 99968-5959

Equipe de pesquisa auxiliar: Hiago A. S. P. de Carvalho, Keury F. Machado.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia - UNIVASF

(Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro - Campus Sede CEP: 56.304-917 - Petrolina, PE - Brasil)

E-mails: carlafernandafr@gmail.com; anacarlabrasil2@gmail.com

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa: (87) 2101-6896, *E-mail:* cep@univasf.edu.br

Endereço: Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro - Campus Sede, CEP: 56.304-917 - Petrolina, PE – Brasil.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo II)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo II)

Título da Pesquisa: Avaliação das Competências Socioemocionais de Universitários

Pesquisadora Responsável / Mestranda: Ana Carla Brasil Da Costa Martins

Pesquisadora / Orientadora: Carla Fernanda Ferreira-Rodrigues

1. Natureza da pesquisa: O sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade avaliar as competências sociais, emocionais e rendimento acadêmico de universitários ingressantes em seus respectivos cursos, a partir de aspectos da Personalidade, Inteligência Emocional e Habilidades Sociais.

2. Participantes da pesquisa: Participarão desse estudo, discentes universitários ingressantes matriculados no segundo semestre de seus respectivos cursos.

3. Aspectos Metodológicos: Ao participar do estudo o sr.(a) responderá a um questionário contendo itens sobre aspectos socioeconômicos (curso, idade, sexo, estado civil, com quem mora, renda, etc.) e a três testes, sendo estes de personalidade, inteligência emocional e habilidades sociais.

4. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que as pesquisadoras acima citadas, tenham acesso aos questionários da pesquisa que o(a) sr.(a) responderá informando características de seu comportamento, pensamentos e escolhas. O(A) sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone das pesquisadoras e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) que é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Porém, caso sintasse incomodado com algum item presente no questionário ou em algum momento da pesquisa, as pesquisadoras disponibilizaram assistência gratuita, imediata, integral e pelo tempo que for necessário, com o ressarcimento do participante caso ocorram despesas, ou até mesmo indenização, no caso de danos decorrentes da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras que compõem a equipe de pesquisa terão conhecimento sobre suas informações, e nos comprometemos a mantê-los em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras que compõem a equipe de pesquisa terão conhecimento sobre suas informações, e nos comprometemos a mantê-los em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa respondendo aos instrumentos que avaliam os fatores apresentados, o(a) sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as especificidades de estudantes universitários ingressantes no ensino superior (em início de curso), contribuindo assim com o desenvolvimento dos estudos na área de estratégias de ensino que proporcionem o desenvolvimento integral dos estudantes, como seres biopsicossocial, com a articulação de práticas de intervenções, que proporcionem melhor rendimento de seus universitários. Nós pesquisadoras também nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

() Confirmando que li e compreendi as informações expostas nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

() Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: Avaliação das Competências Socioemocionais de Universitários.

Obs: Não marque as opções acima nesse termo, se ainda tiver dúvidas a respeito desse estudo.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura das Pesquisadoras: _____

Assinatura da Orientadora: _____

Contatos dos Pesquisadores, para possíveis dúvidas sobre a pesquisa:

Pesquisadora Responsável / Mestranda: Ana Carla Brasil da Costa Martins - Telefone: (87) 98828-8093

Pesquisadora / Orientadora: Carla Fernanda Ferreira Rodrigues - Telefone: (87) 99968-5959

Equipe de pesquisa auxiliar: Hiago A. S. P. de Carvalho, Keury F. Machado.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia - UNIVASF

(Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro - Campus Sede CEP: 56.304-917 - Petrolina, PE - Brasil)

E-mails: carlafernandafr@gmail.com; anacarlabrasil2@gmail.com

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa: (87) 2101-6896, *E-mail:* cep@univasf.edu.br

Endereço: Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro - Campus Sede, CEP: 56.304-917 - Petrolina, PE – Brasil.

APENDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo II - Grupo Intervenção)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudo II - Intervenção)

Título da Pesquisa: Avaliação das Competências Socioemocionais de Universitários

Pesquisadora Responsável / Mestranda: Ana Carla Brasil Da Costa Martins

Pesquisadora / Orientadora: Carla Fernanda Ferreira-Rodrigues

1. Natureza da pesquisa: O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa que tem como finalidade investigar sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes universitários e a sua influência no contexto acadêmico, como parte constituinte de pesquisa do Mestrado em Psicologia – UNIVASF.

2. Participantes da pesquisa: Participarão desse estudo, discentes universitários ingressantes matriculados no segundo semestre de seus respectivos cursos.

3. Aspectos Metodológicos: Será desenvolvido um Grupo de Intervenção com o objetivo de trabalhar aspectos sociais e emocionais de estudantes universitários (ingressantes em seus respectivos cursos). A realização de caráter interventivo e pontual se dará a partir de aspectos envolvidos nos temas principais, aqui denominadas competências: Competências Sociais - assertividade nas interações sociais; socialização entre pares; trabalhar em equipe; Competências Emocionais - identificação, regulação e expressão emocional adequada; Competências para o desempenho acadêmico - autonomia, gestão, planejamento e organização do tempo em benefício do estudo (ato de estudar).

4. Envolvimento na pesquisa: Informamos ainda que, caso seja do seu interesse poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos contatos das pesquisadoras ou da orientadora da pesquisa, e se necessário, através dos contatos do Comitê de Ética em Pesquisa - Univasf, que é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas. Os contatos estão disponibilizados ao final desse documento. Ressaltamos que o(a) senhor(a) tem total liberdade de se recusar a participar, ou ainda, ao aceitar participar poderá retirar a sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Ao participar deste estudo o(a) senhor(a) permitirá as pesquisadoras e sua equipe de pesquisa, utilizar os dados da sua participação, coletados a partir do desenvolvimento e realização do Grupo de Intervenção.

O grupo será realizado por meio de encontros semanais, totalizando 8 sessões, com duração de 3 horas cada encontro. Local: Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Sala de aula (número da sala será informado posteriormente, pois dependerá da disponibilidade das salas). Com início em outubro/2018 e finalização em novembro/2018. O grupo será conduzido pela psicóloga e mestranda Ana Carla B. da C. Martins e equipe.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Porém, caso sintase incomodado com algum item presente no questionário ou em algum momento da pesquisa, as pesquisadoras disponibilizarão assistência gratuita, imediata, integral e pelo tempo que for necessário, com o ressarcimento do participante caso ocorram despesas, ou até mesmo indenização, no caso de danos decorrentes da pesquisa. Os

procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas a partir da realização do grupo, para esse estudo, são estritamente confidenciais. Somente as pesquisadoras que compõem a equipe de pesquisa terão conhecimento sobre suas informações, e nos comprometemos a mantê-los em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa por meio de sua participação no Grupo de Intervenção, o(a) sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que com a sua presença no grupo e a partir da troca de experiências, lhes seja proporcionado informações importantes sobre as especificidades de estudantes universitários como ingressantes no ensino superior (em início de curso). Além de estar contribuindo com o desenvolvimento dos estudos na área de estratégias de ensino e de desenvolvimento integral dos estudantes, como seres biopsicossocial; com a articulação de práticas de intervenções, que proporcionem melhor rendimento de seus universitários. Nós pesquisadoras também nos comprometemos a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento, Ressarcimento e Indenização: O(A) sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, nem será pago por sua participação. Porém, caso o(a) sr.(a) seja acometido por algum dano proveniente da pesquisa, terá cobertura material para reparação ao dano, bem como se houver algum gasto eventual proveniente da pesquisa o(a) sr.(a) será ressarcido(a).

Portanto, após estes esclarecimentos, solicitamos que marque os itens abaixo, para expressar o seu consentimento para a sua participação no Grupo de Intervenção relacionado à pesquisa “Avaliação de Competências Socioemocionais de Universitários” e autorização para o uso adequado e de forma ética, dos dados obtidos neste estudo.

() Confirmando que li e compreendi as informações expostas nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

() Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, por meio do Grupo de Intervenção.

Obs: Não marque as opções acima nesse termo, se ainda tiver dúvidas a respeito desse estudo.

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura das Pesquisadoras: _____

Assinatura da Orientadora: _____

Contatos dos Pesquisadores, para possíveis dúvidas sobre a pesquisa:

Pesquisadora Responsável / Mestranda: Ana Carla Brasil da Costa Martins - Telefone: (87) 98828-8093

Pesquisadora / Orientadora: Carla Fernanda Ferreira Rodrigues - Telefone: (87) 99968-5959

Equipe de pesquisa auxiliar: Hiago A. S. P. de Carvalho, Keury F. Machado.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia - UNIVASF

(Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro - Campus Sede CEP: 56.304-917 - Petrolina, PE - Brasil)

E-mails: carlafernandafr@gmail.com; anacarlalabrazil2@gmail.com

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa: (87) 2101-6896, *E-mail:* cep@univasf.edu.br

Endereço: Av. José de Sá Maniçoba S/N, Centro - Campus Sede, CEP: 56.304-917 - Petrolina, PE – Brasil.

APENDICE D - Questões sorteadas (Grupo Intervenção)

Perguntas sorteadas entre os participantes para discussão no terceiro encontro

- a. Quais as alterações fisiológicas das emoções e sentimentos no nosso organismo?
- b. O ambiente externo tem relação com as nossas emoções?
- c. O ambiente interno tem relação com as nossas emoções?
- d. Comportamentos privados, tem influência nas nossas emoções?
- e. As emoções são automáticas?
- f. As emoções são controláveis?
- g. Qual a função das emoções nas nossas vidas?
- h. Existem estímulos que podem ser associados a nossas emoções?
- i. As emoções surgem do nada?
- j. As emoções são facilmente identificáveis?
- k. Conseguimos expressar facilmente nossas emoções?
- l. Como podemos “regular” nossas emoções?
- m. O descontrole emocional tem alguma influência nos nossos contextos diversos?

APÊNDICE E - Folheto Informativo HS

Habilidades Sociais-HS

Segundo Caballo (2006), as HS podem ser definidas como:

"Conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação, minimizando a probabilidade de futuros problemas" (Caballo, 2003).

As habilidades sociais (HS) se referem a comportamentos expressos em circunstâncias sociais, diante das demandas de interação interpessoal, não são traços de personalidade ou caráter. As HS estão implicadas no controle emocional e contribuem para: o convívio social
Iniciação e manutenção de interações sociais positivas, aceitação por pares, resolução e/ou mediação de conflitos, exposição assertiva frente as demandas experimentadas.

Tais habilidades fazem parte do repertório comportamental das pessoas e podem ser aprendidas, modificadas, melhoradas e executadas de maneira adequada.

Podem ser desenvolvidas a partir do **Treinamento em Habilidades Sociais – THS**

- Individual
- Grupo

A melhora no desempenho de habilidades sociais, se expressa como um fator de proteção à saúde e ao desenvolvimento das pessoas, pois possibilita a expansão da autonomia, da autoestima, do autoconceito e de seu suporte social.

Importância das habilidades sociais

HS no contexto acadêmico:

“(…) convívio social é diferente, a constituição das turmas é fluante e os colegas se renovam frequentemente. Existe uma multiplicação de professores com características pessoais e acadêmicas diferentes, até mesmo em relação ao Ensino Médio” (Soares & Del Prette, 2015, p.02).

“Afetivamente, é esperado maior autocontrole da agressividade, assim como menos comportamentos passivos. Todo esse processo requer comportamentos adaptativos que devem ser desempenhados de forma competente” (Soares & Del Prette, 2015, p.02).

A influência do contexto na construção do repertório de HS (Gomide, 2003).

Baixo repertório de HS associado a dificuldades interpessoais; apresentação de problemas de comportamento; baixo desempenho acadêmico (Cia & Barham, 2009)

HS *versus* Problemas de comportamento (concorrentes); as consequências do comportamento aumentam/diminuem a probabilidade deste voltar a acontecer (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010).

Aplicando e ampliando as habilidades sociais

- ✚ Saber expressar sentimentos e emoções de forma socialmente adequada;
- ✚ Atuar de forma assertiva defendendo seus direitos e respeitando os demais;
- ✚ Aprender a dizer não, relatar um problema, apresentar e/ou defender uma opinião, etc.;
- ✚ Comportar-se de forma a relacionar-se apropriadamente com seu meio social (ex: apresentar-se, saudar, fazer e pedir favores, etc);
- ✚ Saber solucionar conflitos que se produzam nas relações interpessoais;

- ✚ Relacionar-se de forma positiva e agradável com seus pares, aumentando suas possibilidades de fazer e manter amigos(as);
- ✚ Iniciar, manter e finalizar conversas de modo adequado;
- ✚ Relacionar-se de modo positivo com as demais pessoas (mostrar cortesia, receber elogios, elogiar, fazer e recusar pedidos, etc.).

Comportamento socialmente habilidoso, não habilidoso ativo e não habilidoso passivo

Comportamentos Socialmente Habilidade

Se configura pela adequada expressão de sentimentos e pensamentos, saber falar e saber ouvir, faz uso de adequado tom de voz e uso de palavras não ofensivas. *Consequências*: resolução de problemas, evitação de conflitos futuros, boa relação interpessoal, em geral consegue manter bons relacionamentos.

Comportamento Não Habilidade Passivo

Evita expressar pensamentos e sentimentos, não se defende por temer prejudicar o relacionamento, faz coisas contra sua vontade. *Consequências*: pode via a ser explorado, se envolve em atividades que não quer, não consegue resolver os problemas de forma duradoura.

Comportamento Não Habilidade Ativo

Expressa seus sentimentos e pensamentos de maneira agressiva, impositiva; dificulta que a outra pessoa participe do diálogo. *Consequências*: pode ser interpretado de forma negativa, as pessoas podem buscar evitá-lo(a), não resolve os problemas de forma duradoura, podendo gerar novos conflitos e prejudicar relacionamentos.

Elementos importantes para uma conduta socialmente hábil

- ✓ Contato visual durante a conversação,
- ✓ Conteúdo,
- ✓ Fluência e duração do diálogo,
- ✓ Qualidade da voz (clareza, entonação),
- ✓ Aspectos não verbais (gestos, postura),
- ✓ Expressão de interesse,
- ✓ Buscar expressar respeito às opiniões divergentes.

*Material produzido para auxiliar na compreensão dos aspectos relacionados às habilidades sociais.

Exemplos de respostas socialmente hábeis

- ✓ Ouvir com interesse o outro, buscando compreender.
- ✓ Estar atento ao outro para ler e entender sinais sociais (ex: indícios que o outro quer encerrar a conversa).
- ✓ Sempre que necessário, expressar sentimentos, desculpar-se e admitir erros, ignorância.
- ✓ Alcançar metas de maneira adequada, podendo requisitar auxílio quando precisar.
- ✓ Desempenhar atividades em ambientes sociais trabalhando em equipe e gerenciando adequadamente conflitos.
- ✓ Etc...

VOCÊ SABE O QUE SÃO
**HABILIDADES
SOCIAIS?**



APENDICE F - Folheto Informativo

...Como sobreviver num mundo de emoções intensas (Esther Spach)

(...) Emoção é algo natural e necessário ao ser humano. A emoção nos avisa que alguma coisa está acontecendo e nos prepara para agir.

Contrariamente ao que aprendemos desde pequenos, não existe emoção boa ou ruim, emoção positiva ou negativa.

Existem emoções que geram sensações agradáveis, gostosas que podemos chamar de positivas por estarem conectadas a sensações de prazer. Existem emoções geradas por situações de dor, perda, luto, desagrado, raiva que podemos chamar de negativas por estarem ligadas a sensações de desprazer.

Todas as emoções são úteis e bem-vindas na sua função de assinalar e nos preparar para a ação. As emoções nos ajudam a enfrentar o que temos diante da vida, o verdadeiro problema aparece quando reagimos impulsivamente, “no calor do momento”, sem pensar na consequência.

O que algumas vezes pode chegar a ser trágico, trazendo consigo o arrependimento que pode desencadear outra inundação emocional sem que novamente tenhamos o momento para checar os fatos. Assim, (...) prendemos que o que sentimos não é o adequado e o mito de que as emoções só servem para nos afastar

do adequado e do agir de maneira inteligente. Aprendemos a não escutar nossas emoções (...).

É importante frisar que, regulação emocional não é sinônimo de controle, supressão ou inibição emocional. Regulação emocional significa reconhecer que algo está acontecendo (...), aceitá-lo e, neste processo de conscientização, descrição e aceitação da emoção, parar naturalmente a escalada emocional e ter a possibilidade de escolher a resposta efetiva para o evento.

Desta maneira iniciamos o processo de reconhecer e aumentar o registro de experiências positivas, aumentando assim como nosso repertório de respostas efetivas para momentos difíceis. Por exemplo, o movimento natural da emoção raiva é a resolução imediata deste sentimento e da situação precipitadora.

Assim, devolver na mesma moeda o que percebemos como agressão a quem nos destratou tanto e nos causou tanta dor são os comportamentos mais prováveis de acontecer. As substâncias segregadas pelo cérebro em situações de raiva demandam descarga imediata – devido a isso, partir para a briga acaba sendo uma ação automática. O que nos levava a uma situação ainda mais complicada.

Com a regulação emocional, aprendemos a identificar a emoção, aprendemos que existem reações naturais no cérebro e no corpo que geram sensações físicas intensas e que pode nos levar a exacerbar ainda mais a

intensidade de nossa resposta ao evento acreditando que esta seria a única maneira de reagir porque esta é a mensagem que estamos recebendo no nosso corpo. (...) Também aprendemos que nós não somos a emoção que sentimos. Conhecendo como funciona o processamento emocional, aceitando-o como natural e não julgando nem ao outro nem tampouco a nós mesmos, temos a liberdade de escolher como reagir de maneira efetiva e satisfatória. O que nos deixa como recompensa uma grata sensação de capacidade em manejo de nossa vida.

Objetivos da regulação emocional:

- 1- entender as emoções que experimentamos, o porquê as temos, como funcionam e como identificar as emoções;
- 2- reduzir a vulnerabilidade emocional ao eventos emocionais negativos, cuidar do corpo como nosso templo, reconhecer e aumentar o registro de emoções positivas, construir maestria e repertório de respostas efetivas (antecipar respostas);
- 3- reduzir o sofrimento emocional, experimentar as emoções como ondas que vem e vão, deixar passar as emoções dolorosas, mudar a trajetória da emoção dolorosa atuando

de maneira oposta ao que ela pede, reduzir a frequência das emoções indesejada.

Nossas emoções necessitam cuidado, cada uma é diferente da outra. Precisamos escutá-las com atenção, respeito e tentar entendê-las.

Quando estamos abertos a experienciá-las encontramos em nosso repertório respostas efectivas. Quando não as aceitamos elas doem e podem nos fazer sofrer.

Nossos *sentimentos* são nossos, nos pertencem, devemos cuidá-los, tomar conta deles, não abandoná-los. A melhor maneira de cuidar de uma *emoção* dolorosa é ser gentil com ela, devemos dar todo o espaço necessário para que possa fluir e seguir o seu caminho.

O mais importante para cuidar das emoções é o entendimento e o seu reconhecimento quando estas aparecem. Sabemos que pensamentos geram emoções. Este é um excelente momento para colocar em prática habilidades de como usar a respiração, praticar a aceitação ao pensar e falar dessas emoções mais difíceis.

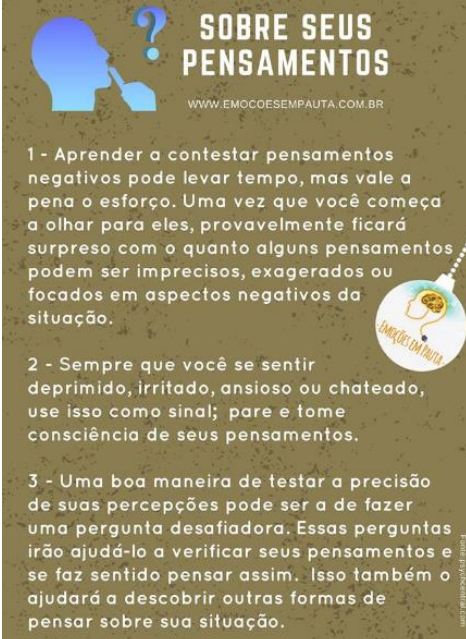
Devemos colocar atenção plena no passo a passo, não podemos esquecer que as respostas automáticas estão sempre alertas para serem disparadas e atuadas. À medida que nos familiarizamos com a identificação e a descrição das emoções e de nossas reações a

elas, desenvolvemos maestria e começamos a gerenciar nossas vidas e a regular nossas emoções.

Teremos, então, dado um passo a mais, alcançando um novo caminho que já não é aquele onde as emoções tinham o poder de nos arrastar no seu turbilhão sem que tivéssemos o conhecimento para onde estávamos indo. Estaremos então, no caminho de estar escolhendo para onde e como desejamos viver, construindo uma vida que vale viver!

*texto completo em:

<https://www.comportese.com/2016/10/treiname-nto-de-habilidades-de-regulacao-emocional-como-sobreviver-num-mundo-de-emocoes-intensas>



SOBRE SEUS PENSAMENTOS
WWW.EMOCEOSEMPAUTA.COM.BR

- 1 - Aprender a contestar pensamentos negativos pode levar tempo, mas vale a pena o esforço. Uma vez que você começa a olhar para eles, provavelmente ficará surpreso com o quanto alguns pensamentos podem ser imprecisos, exagerados ou focados em aspectos negativos da situação.
- 2 - Sempre que você se sentir deprimido, irritado, ansioso ou chateado, use isso como sinal; pare e tome consciência de seus pensamentos.
- 3 - Uma boa maneira de testar a precisão de suas percepções pode ser a de fazer uma pergunta desafiadora. Essas perguntas irão ajudá-lo a verificar seus pensamentos e se faz sentido pensar assim. Isso também o ajudará a descobrir outras formas de pensar sobre sua situação.



Competências Emocionais



APENDICE G - Folheto**PENSAMENTO - O SACO DE BATATAS**

Certa vez, um professor pediu para que seus alunos levassem para a aula várias batatas e uma sacola. Pediu, então, para que cada aluno separasse uma batata para cada pessoa pela qual sentisse alguma raiva ou mágoa, não esquecendo que a batata deveria ser proporcional ao sentimento, ou seja, quanto maior a raiva e a mágoa, maior a batata. Em seguida, pediu que os alunos escrevessem o nome dos desafetos nas batatas e as guardassem dentro da sacola. Depois, avisou que, durante uma semana, eles deveriam andar com aquela sacola para onde fossem.

Alguns alunos reclamaram que suas sacolas estavam muito pesadas. Com o passar dos dias, todos os alunos estavam cansados e desanimados. Mal tinham energia para estudar ou brincar. Além do peso que carregavam, as batatas já estavam ficando podres e mal cheirosas. E o fato de terem de prestar atenção na bolsa, para não esquecê-la em algum lugar, tirava-lhes a atenção.

Não conseguiam, assim, prestar atenção em outras coisas mais importantes para eles.

O fardo de carregar sacolas cheias de batatas durante uma semana foi demais para eles. O professor, então, lhes ensinou, ao fim da atividade, que pagamos um preço alto demais quando carregamos mágoa e rancor. E que o perdão é a única forma de trazer de volta a paz que se almeja.

REFLEXÃO

Esta é uma grande metáfora do preço que se paga, todos os dias, para manter a dor, a bronca e a negatividade. Quando damos importância aos problemas não resolvidos ou às promessas não cumpridas, nossos pensamentos enchem-se de mágoa, aumentando o stress e roubando a nossa alegria. Refletir, perdoar e deixar estes sentimentos irem embora é a única forma de trazer de volta a paz e a calma. Portanto, jogue fora suas "batatas".