

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Competências socioemocionais em estudantes brasileiros e portugueses: Um estudo comparativo

Mara de Souza Leal

Lucy Leal Melo-Silva

Maria do Céu Taveira

Resumo: As competências socioemocionais estão relacionadas a ganhos positivos nos mais diversos aspectos da vida. De modo que, no contexto escolar, a promoção dessas competências têm sido cada vez mais incentivada como forma de auxiliar o desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo objetiva comparar competências socioemocionais de alunos brasileiros e portugueses. Participaram do estudo 165 alunos brasileiros, 44.2 % meninos e 55.8% meninas e 162 alunos portugueses, 55.6% rapazes e 44.4% raparigas, com idades entre 14 e 18 anos ($M=15.65$; $DP=.98$). Para medir as competências socioemocionais no contexto escolar foi utilizado o SENNA, instrumento brasileiro organizado com base no modelo Big Five. O SENNA avalia as dimensões: (a) conscienciosidade, relativo a atitudes de responsabilidade; (b) abertura a novas experiências, referente à curiosidade; (c) amabilidade, que inclui comportamentos de cooperação; (d) estabilidade emocional, ou capacidade de autocontrole; e (e) extroversão, relativa a sociabilidade. O instrumento foi aplicado em sala de aula por psicólogas, no contexto brasileiro e no contexto português. Foi realizado um teste t para amostras independentes para verificar possíveis diferenças de médias entre os grupos. Os resultados indicam que os brasileiros apresentam maior conscienciosidade [$t(325)=-2.396$; $p=.017$] e que os portugueses apresentam maior estabilidade emocional [$t(325)=2.984$; $p=.003$]. Esses resultados sugerem que os alunos brasileiros parecem ser mais responsáveis, organizados e centrados nas tarefas escolares do que os alunos portugueses, por outro lado, os alunos portugueses parecem ser mais calmos e estáveis emocionalmente do que os alunos brasileiros.

Palavras-chave: Competências socioemocionais, Estudantes, Adolescência.

INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais resultantes da interação recíproca entre predisposições

Apoio Financeiro: Processo nº 2017/04021-3, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

biológicas e variáveis ambientais, que se manifestam em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que se desenvolvem ao longo do ciclo vital em processos de aprendizagem (De Fruyt, Wille, & John, 2015). Pesquisas de diversas áreas têm apontado as vantagens das competências socioemocionais em diferentes áreas da vida. No contexto escolar, especificamente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, Zins, Weissberg, Wang e Walberg (2004) pontuam que a aprendizagem é fortemente influenciada por componentes de ordem emocional, social e acadêmico. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) salientam que as emoções são importantes na medida em que elas podem funcionar como agente facilitador ou impeditivo do empenho acadêmico, da ética de trabalho, do comprometimento e do sucesso escolar.

Em relação às ações socioemocionais empreendidas no contexto escolar, os programas realizados, segundo Taylor, Oberle, Durlak e Weissberg (2017), visam à promoção de competências autorregulatórias como a autoconsciência, a autogestão, a consciência social e habilidades de relacionamento e de tomada de decisão. Tais competências são importantes no contexto escolar, principalmente para estudantes pouco hábeis socioemocionalmente.

De acordo com Blum e Libbey (2004), os estudantes com poucas competências socioemocionais comumente apresentam desempenho acadêmico prejudicado e pouco envolvimento com a escola no seu decorrer do ciclo de estudos, sendo assim, a promoção dessas competências poderia auxiliá-los no desenvolvimento de seu percurso educativo.

Em uma investigação sobre o impacto de um programa de aprendizagem socioemocional escolar, realizado com alunos do 7º ao 9º ano em um delineamento pré-teste e pós-teste, com grupo controle e grupo experimental, Coelho, Marchante e Sousa (2015) verificaram que estudantes com níveis inferiores de competências socioemocionais, na medida pré-teste, se beneficiaram mais da intervenção, especialmente na etapa de seguimento (*follow-up*).

Em outro estudo, de meta-análise sobre avaliação do impacto da intervenção, Durlak e Weissberg (2007) demonstraram que alunos com idades entre 5 e 18 anos, que participaram de programas para o desenvolvimento socioemocional, apresentaram aumento do autoconceito e da autoestima, e também, dos indicadores de comportamentos ajustados e do desempenho escolar. O estudo de seguimento, do tipo *follow-up*, de Gustavsen (2017)

revelou que as habilidades sociais de alunos, avaliadas na perspectiva dos professores, apresentaram influência no desempenho acadêmico dos alunos em matemática e norueguês, depois de dois anos de acompanhamento. Por sua vez, estudantes que desenvolveram habilidades socioemocionais no jardim de infância tiveram sucesso nas etapas de estudo posteriores e em tarefas específicas da educação demonstra a investigação de Ladd, Herald e Kochel (2006). Outros estudos mostraram por exemplo, que competências relativas à abertura a novas experiências e conscienciosidade estão relacionadas ao aumento da escolaridade (Almlund, 2011; Lleras, 2008). Verifica-se, portanto, que as competências socioemocionais estão relacionadas a ganhos positivos no contexto escolar, de modo que, a mensuração dessas competências têm sido cada vez mais incentivada como forma de auxiliar no planejamento de ações para a promoção de tais competências de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, conhecer as semelhanças e as diferenças em relação às competências socioemocionais, com alunos de diferentes contextos, torna-se importante para a melhor compreensão deste objeto de estudo. Cumpre destacar que, segundo Wilks, Neto e Mavroveli (2014) os estudos que visam mensurar essas competências com alunos de diferentes contextos culturais ainda estão em fase embrionária, verificando-se a necessidade de mais investigações sobre essas competências em diversas culturas. Há de se salientar, que esses estudos são importantes segundo Emmerling e Boyatzis (2012), pois colaboram para consolidar a universalidade dessas competências e validar técnicas para a mensuração do construto e a implementação de estratégias para a ativação e o desenvolvimento das mesmas em cenários educativos diversos. Assim sendo, este estudo visa comparar competências socioemocionais de alunos brasileiros e portugueses do ensino secundário ou médio.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 327 alunos brasileiros e portugueses, de ambos os sexos, provenientes da rede pública de ensino, que se encontravam

cursando o primeiro ano do ensino secundário, ou médio, conforme denominação no Brasil, sendo 165 estudantes brasileiros (55.8% raparigas e 44.2% rapazes) e 162 estudantes portuguesas (44.4% raparigas e 55.6% rapazes), com idades entre 14 e 18 anos ($M=15.65$; $DP=.98$).

Instrumento

Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA). Trata-se de um instrumento brasileiro, elaborado pela equipe de investigadores do Instituto Ayrton Senna (IAS), para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala no contexto escolar, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação (Santos & Primi, 2014). O SENNA possui 92 itens avaliados por meio de uma escala do tipo *likert* de cinco pontos. As dimensões do construto competências socioemocionais são organizadas conforme o modelo *Big Five* ou *Five Factor Model* (John, Naumann, & Soto, 2008), a saber: (a) conscienciosidade, relativo a atitudes de responsabilidade, persistência e resiliência (17 itens); (b) abertura a novas experiências; referente à criatividade e curiosidade (17 itens); (c) amabilidade, que inclui comportamentos de cooperação (15 itens); (d) estabilidade emocional, que se refere à capacidade de autocontrole (14 itens); e (e) extroversão, que se refere a comportamentos de sociabilidade (14 itens). Essas dimensões apresentam polos positivos e negativos. Nesta investigação, as dimensões foram avaliadas no sentido de seus polos positivos, conforme as denominações supracitadas nas dimensões.

Procedimentos de coleta de dados

Este estudo é parte de uma pesquisa maior em andamento e, portanto, apresenta dados parciais para fins deste estudo. Salienta-se que a coleta de dados foi realizada de forma coletiva em sala de aula por psicólogas. Os dados da amostra brasileira são provenientes de banco de dados da pesquisa mais abrangente. Os dados da amostra portuguesa foram coletados em Portugal por duas psicólogas, em duas escolas que se dispuseram a colaborar com a investigação. Anteriormente à recolha de dados foi realizada a adaptação semântica do SENNA, por duas juízas portuguesas, psicólogas

especialistas na área da carreira. Salienta-se que foram firmados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntos aos responsáveis, assim como o Termo de Assentimento junto alunos. Os dados obtidos no Brasil seguiram o protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com humanos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Cada sessão de coleta de dados teve a duração de aproximadamente 35 minutos.

Procedimentos de análise de dados

As análises quantitativas foram realizadas por meio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0, no qual foram feitos tratamentos estatísticos descritivos e inferenciais. A comparação das competências socioemocionais entre as amostras brasileira e portuguesa foi realizada por meio do teste *t* de student para amostras independentes. O nível de significância estatística adotada foi de .05.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, a comparação das competências socioemocionais no contexto escolar entre alunos brasileiros e portugueses da primeira série do ensino secundário da amostra investigada, não indicou diferenças entre os estudantes em relação as competências de abertura a novas experiências, de extroversão e de amabilidade. Estes resultados sugerem que independente do contexto, brasileiro ou português, esses estudantes parecem expressar um grau de curiosidade, criatividade, abertura ao novo, sociabilidade, colaboração e altruísmo semelhantes. A adolescência constitui uma fase de desenvolvimento do ciclo vital, que tem dentre suas características principais a exploração de si (*self*) e do mundo, sendo assim, as semelhanças quanto aos níveis de competências nas dimensões “abertura ao novo” e “extroversão” podem estar relacionadas à fase do desenvolvimento humano.

Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas entre as duas amostras no que concerne à conscienciosidade. Verificou-se que os

alunos desta amostra brasileira apresentam maior conscienciosidade que os alunos portugueses [$t(325)=-2.396$; $p=.017$], o que sugere que os alunos brasileiros se percebem mais organizados e centrados nas suas atividades escolares. Também foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em relação à estabilidade emocional, a favor da amostra portuguesa [$t(325)=2.984$; $p=.003$], o que sugere que esses alunos se percebem como mais calmos e parecem lidar melhor com as pressões do contexto escolar, tanto no que se refere aos estudos e quanto no que se refere aos relacionamentos interpessoais.

Como apontado por Di Fabio e Blustein (2010), o conhecimento sobre essas competências é relevante para o desenvolvimento de intervenções adequadas. Isto é, a mensuração das competências socioemocionais, no cenário brasileiro, constitui-se ferramenta importante para a compreensão das condições dos alunos, com vistas à elaboração de estratégias de intervenções no contexto escolar, principalmente, com grupos populacionais provenientes de contextos culturais diversos como é o caso de Brasil e de Portugal.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo comparar as competências socioemocionais de estudantes brasileiros e portugueses. Considera-se que avaliar tais competências em de diferentes culturas é relevante para a compreensão desse objeto de estudo, para subsidiar políticas públicas, assim como formular intervenções específicas a cada contexto. Há de se salientar, contudo, que esses resultados não devem ser generalizados, pois esta investigação apresenta limitações no que se refere ao tamanho da amostra e o fato da amostra ser de conveniência. A ausência de investigações de outras variáveis como por exemplo, o tipo de escola, o nível socioeconômico, o sexo e o desempenho acadêmico, restringem qualquer explicação para as diferenças encontradas. Nesse sentido, sugere-se que futuras investigações sejam realizadas com diferentes amostras e que variáveis sociodemográficas, também, sejam levadas em consideração.

REFERÊNCIAS

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2011). Personality psychology and economics. In E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessman (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, Amsterdam: Elsevier).
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness – Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*, 229-299.
- Coelho, V. A., Marchante, M. & Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 261-280.
- De Fruyt, F., Wille, B. & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology, 8*, 276-281. doi: 10.1017/iop.2015.33
- Di Fabio, A., & Blustein, D. L. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment, 18*, 71-81. doi: 10.1177/1069072709350904
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management: An International Journal, 19*(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/13527601211195592>.
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education, 4*(1), 1411035. doi: 10.1080/2331186X.2017.1411035
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education & Development, 17*(1), 115-150. doi: 10.1207/s15566935eed1701_6
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research, 37*, 888-902.

- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Wessberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Wilks, D. C., Neto, F., & Mavroveli, S. (2014). Trait emotional intelligence, forgiveness, and gratitude in Cape Verdean and Portuguese students. *South African Journal of Psychology, 45*(1), 93-101. doi: 10.1177/0081246314546347
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York.