

# COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E UM NOVO PARADIGMA PARA INTELIGÊNCIA

## *SOCIOEMOTIONAL SKILLS AND A NEW PARADIGM FOR INTELLIGENCE*

Walcir Soares da Silva Junior<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma introdução ao tema das competências socioemocionais (também conhecidas como habilidades não-cognitivas) e sua relação com a fronteira de pesquisa em economia da educação. Habilidades são competências que possuem algum nível de maleabilidade durante a vida e podem ser divididas em dois grupos principais: habilidades cognitivas e competências socioemocionais. Habilidades cognitivas têm como medida mais próxima o QI (relacionadas comumente à capacidade de raciocínio e lógica). Apesar de muito valorizadas no âmbito educacional por sua associação com diversos resultados positivos, evidências neurocientíficas mostram que essas habilidades se estabilizam por volta dos dez anos de idade. Já habilidades ou competências socioemocionais são traços relacionados a motivação, disciplina, criatividade, resiliência e autoestima. Estudos mostram que algumas dessas competências, além de serem mais maleáveis durante a adolescência e vida adulta, são pelo menos tão importantes ou mais do que as habilidades cognitivas na predição de resultados positivos. Este artigo apresenta a maneira pela qual essas habilidades são comumente classificadas na literatura, e seus principais resultados associados em termos de desempenho educacional, saúde e violência.

**Palavras-chave:** competências socioemocionais, habilidades cognitivas, desempenho educacional, saúde, violência.

### ABSTRACT

This paper aims to present an introduction to the topic of socioemotional skills (also known as non-cognitive skills) and its relation with the research frontier in educational economics. Skills are competences that have some degree of malleability during life and they can be divided into two main groups: cognitive skills and socioemotional skills. Cognitive abilities have the IQ (commonly related to reasoning ability and logic) as their closest measure. Although highly valued in education because of their association with several positive outcomes, neuroscientific evidence shows that these skills stabilize at around the age of ten. Socioemotional skills are traits related to motivation, discipline, creativity, resilience and self-esteem. Studies show that some of these skills – as well as being more malleable during adolescence and adulthood – are at least as important or more so than cognitive abilities in predicting positive outcomes. This paper presents the way in which these skills are commonly classified in this piece of literature, and its prevalent results in terms of educational performance, health and violence.

**Keywords:** socioemotional skills, cognitive skills, educational performance, health, violence.

---

<sup>1</sup> Doutor em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP). Curitiba. Paraná. Brasil. [walcirj@fesppr.edu.br](mailto:walcirj@fesppr.edu.br)

## 1 INTRODUÇÃO

O paradigma atual que associa educação a maiores ganhos no mercado de trabalho – e outros efeitos positivos como redução da violência, melhora nos indicadores da saúde, maior desenvolvimento e menor desigualdade – parece óbvio no que concerne ao papel da educação estabelecido. No entanto, a educação no centro das atenções como política de desenvolvimento econômico e seus benefícios pode ser um fenômeno considerado relativamente recente, não só no Brasil, mas no mundo. Os primeiros estudos que propunham mensurar os retornos do capital humano foram publicados a partir do surgimento da teoria do capital humano e das equações mincerianas de retorno à educação, associando as habilidades do indivíduo, sua produtividade e o seu salário (BECKER, 1964; MINCER, 1974).

A preocupação com o aumento da quantidade educacional no desenvolvimento dos países foi um paradigma explorado nos anos 1980, acompanhado pelo paradigma posterior que se voltou à importância da qualidade educacional. Dos anos 2000 em diante, trabalhos importantes como Heckman (2000), Carneiro & Heckman (2003) e Cunha *et al.* (2006) fizeram voltar as atenções para os ciclos educacionais: agora a educação é reconhecida como composta por diversas fases, em que o ensino infantil tem um papel fundamental. Segundo esses autores, a infância é o período mais sensível no desenvolvimento de algumas habilidades, e para algumas delas é também um período crítico já que, uma vez não desenvolvidas, torna-se muito custoso seu desenvolvimento tardio.

Os estudos mais recentes sobre economia da educação se voltam justamente para o que são e como se classificam essas habilidades. Já que algumas habilidades são desenvolvidas somente na infância, o que pode ser feito no âmbito das políticas públicas para desenvolver os indivíduos que já passaram dessa fase. Além do mais, o que são essas habilidades? Como podem ser classificadas? Que capacidade a escola tem de modificá-las e moldá-las a fim de que o indivíduo tenha melhores resultados? É nesse âmbito que começa a discussão da importância das capacidades socioemocionais.

Habilidades aqui são consideradas aquelas competências que têm algum nível de maleabilidade durante a vida e podem ser divididas em dois

grupos principais: habilidades cognitivas, que têm como medida mais próxima o QI e que normalmente são relacionadas à inteligência como capacidade de raciocínio e lógica, por exemplo; e as habilidades ou competências socioemocionais, controversamente conhecidas como habilidades não-cognitivas<sup>2</sup>, que são traços relacionados à motivação, disciplina, criatividade, resiliência, autoestima e outras.

Por muitos anos as habilidades cognitivas foram reconhecidas como mais importantes. Um exemplo disso é a valorização em testes internacionais, como o PISA, de alunos com altas habilidades matemáticas, por exemplo. No entanto, evidências neurocientíficas mostram que o QI se estabiliza por volta dos dez anos de idade<sup>3</sup>, indicando que pouco pode ser feito no que concerne à política pública, se o indivíduo já ultrapassou a fase crítica da primeira infância. Estudos importantes e experimentais avaliando os efeitos do ensino infantil sobre o desempenho dos alunos como Heckman, Pinto & Savelyev (2013) mostram que os impactos do programa *Perry Preschool*<sup>4</sup> sobre o QI desaparecem após sete anos da intervenção.

No entanto, no caso das competências socioemocionais, estudos mostram que é possível o desenvolvimento dessas habilidades mesmo após a primeira infância. A literatura que avalia o meio mais adequado de medi-las e avalia-las tem estado nos últimos anos na fronteira de pesquisa educacional, tendo como um dos principais nomes neste campo o economista laureado pelo Prêmio Nobel de Economia, James Heckman. Heckman, Maofeeva, Pinto & Savelyev (2008), em um estudo seguindo os indivíduos do programa *Perry Preschool* por mais de 30 anos, identificaram um consistente padrão de altos resultados para um amplo intervalo de comportamentos sociais, mesmo nos casos em que o QI não era alto.

Segundo os autores, os impactos do programa foram positivos sobre o desenvolvimento social e o comportamento pessoal, levando a altos resultados em salários, saúde, violência e formação de família. Outros trabalhos como

---

<sup>2</sup> Erroneamente porque autores como Borghans *et al.* (2008) se atentam para o fato de que essas habilidades não são separadas da cognição.

<sup>3</sup> Evidências neurocientíficas como Thompson e Nelson (2001) e Schady (2006) mostram que por volta dos dez anos de idade os resultados das crianças se cristalizam tornando uma importante fonte de desigualdade entre os indivíduos.

<sup>4</sup> Foi um programa de intervenção na primeira infância aplicado de 1962 a 1967 na cidade de Ypsilant, Michigan, nos EUA.

Bowles & Gintis (2002), Farkas (2003), Heckman *et al.* (2006), Jencks (1979) e Lleras (2008) apresentam diversas evidências de que as competências socioemocionais estão associadas a resultados positivos não só no âmbito educacional, mas também nos campos da saúde e da violência.

O objetivo deste artigo é apresentar uma introdução ao tema das competências socioemocionais e sua relação com a fronteira de pesquisa em economia da educação, apresentando a motivação por trás das capacidades socioemocionais, a maneira pela qual elas são comumente classificadas na literatura, e os principais resultados associados a essas habilidades. Para tanto, este artigo está dividido em quatro capítulos, a partir desta introdução. O segundo capítulo apresenta os principais trabalhos que discutem a importância das competências socioemocionais em uma breve revisão teórica. O terceiro capítulo apresenta o modelo de classificação dos *Big Five*, bem como os principais resultados associados à cada dimensão desse modelo. Por fim, o quarto capítulo apresenta as conclusões.

## **2 DISCIPLINA É LIBERDADE?**

Heckman *et al.* (2001) observaram estudantes que obtiveram seu diploma de segundo grau por meio de um exame de equivalência – como era o Enem brasileiro anos atrás, que permitia ao aluno, a partir de uma determinada nota de corte, obter o diploma de segundo grau. Como a prova deveria testar a dimensão cognitiva dos alunos, os autores perceberam que alunos que terminaram o segundo grau de maneira tradicional e os alunos que concluíram por meio dessa prova de equivalência tinham uma distribuição de notas em um teste de QI muito parecida.

No entanto, o grupo que frequentou a escola tradicional tinha uma diferença significativa daquele grupo que concluiu por meio do exame de equivalência: seus salários eram maiores. Desse modo, o mecanismo clássico pelo qual se acreditava que a escolaridade afetava os salários, a saber, a produtividade advinda do desenvolvimento *cognitivo*, não era mais válido. Uma vez que os dois grupos tinham o mesmo nível de QI, havia algo mais explicando os salários maiores daqueles que frequentaram a escola regular. A

hipótese de Heckman *et al.* (2001) foi de que existiam diferenças no nível de capacidades socioemocionais entre os dois grupos.

Outro experimento famoso conhecido como Experimento do *Marshmallow*, capitaneado pelo psicólogo Walter Mischel no fim dos anos 1960, propunha deixar crianças individualmente em uma sala com um *marshmallow* na sua frente. O experimentador dizia à criança que iria sair da sala e que, se quando ele voltasse, o doce ainda estivesse intacto, ela ganharia outro doce. Entrementes, uma câmera captava a criança medindo o tempo transcorrido até que o doce fosse comido. A ideia era medir se a capacidade de postergar recompensa nas crianças em idade pré-escolar poderia ter impacto nos seus resultados na vida adulta (MISCHEL, 1968).

Seguindo essas crianças até a vida adulta, o autor verificou que aquelas que comeram o *marshmallow* mais rápido tiveram resultados piores no exame SAT (equivalente ao Enem), piores resultados em testes psicológicos, maior incidência de uso de drogas e menor escolaridade. Havia ali também uma evidência dos efeitos positivos do autocontrole, uma competência socioemocional, sobre resultados que antes eram associadas aos níveis de cognição do indivíduo (MISCHEL *et al.*, 1989).

Existem muitos trabalhos, alguns experimentais como Ramey (1974), Heckman e Rubinstein (2001), Heckman, Maofeeva, Pinto & Savelyev (2008) e outros como Bowles & Gintis (2002), Farkas (2003), Heckman *et al.* (2006), Jencks (1979) e Lleras (2008) mostrando que as competências socioemocionais estão associadas a vários resultados positivos. Apesar de a evidência robusta de relação causal ainda ser bastante escassa – dadas as dificuldades de se mensurar essas competências e também de se realizar experimentos aleatórios, as competências socioemocionais vêm ganhando um amplo espaço nos estudos educacionais.

Gutman & Schoon (2013) argumentam que existem numerosos casos que podem ser citados de pessoas com alto QI, que falharam em alcançar o sucesso em suas vidas porque tinham pouca disciplina. Do mesmo modo, existem muitos exemplos e indivíduos que não possuíam um alto nível de QI, mas que alcançaram sucesso por outras virtudes como persistência, confiabilidade e autodisciplina. A importância das competências

socioemocionais é crescente e apoiada em extensa literatura, sugerindo que essas habilidades são muito relevantes na predição de resultados de sucesso.

De acordo com Cunha *et al.* (2006), é muito mais difícil compensar os efeitos de ambientes adversos (como um ambiente familiar ruim e uma baixa qualidade da educação na infância) por meio das habilidades cognitivas, principalmente em idades da pré-adolescência em diante. No entanto, segundo os autores, existem bem mais evidências de maleabilidade para competências socioemocionais. Para algumas características, inclusive, há evidência de modificações mesmo durante a idade adulta.

Mas afinal o que são essas competências socioemocionais? Como são classificadas? O principal modelo que as classifica (e mais utilizado na literatura) é o modelo dos *Big Five*, desenvolvido no âmbito da psicologia a partir do trabalho de Gordon Allport *et al.* (1936). A ideia dos autores, e posteriormente dos trabalhos de Raymon Cattell (1933) (1943) e Lewis Goldberg (1980a, 1980b, 1981), é descrever os atributos da personalidade por meio de alguns poucos fatores. A partir de uma lista de 18.000 palavras, reduzida para 171 adjetivos agrupados em 35 clusters, autores do mundo inteiro depois dos anos 1960 chegaram a cinco principais fatores que explicavam a maior variação em testes de personalidade. São eles os cinco atributos do *Big Five*:

- Abertura a novas experiências;
- Conscienciosidade;
- Extroversão;
- Amabilidade;
- Estabilidade Emocional.

No próximo capítulo serão apresentadas as definições de cada atributo. Mas é interessante notar que algumas facetas estão relacionadas a mais de um atributo do *Big Five* e que, diferentemente da abordagem cognitiva, nem todas as competências socioemocionais seguem o princípio de que quanto mais melhor. Um exemplo disso é a competência de extroversão, em que algumas atividades se desenvolvem melhor para indivíduos introvertidos e outras para indivíduos extrovertidos.

Cada um dos cinco fatores do *Big Five* representa uma dimensão da personalidade. Como esses atributos são características intrínsecas humanas, teóricos da personalidade tipicamente atribuem um alto grau de importância aos fatores genéticos e biológicos na determinação do nível de desenvolvimento destes atributos, que se tornam relativamente estáveis em certa idade.

A próxima seção apresenta cada um dos atributos socioemocionais do *Big Five*, descrevendo suas principais características, e apresentando os principais resultados associados a cada uma dessas habilidades.

### **3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEUS RESULTADOS EM TERMOS EDUCACIONAIS, SAÚDE E VIOLÊNCIA**

A primeira competência dos *Big Five*, *Abertura a novas experiências*, trata da tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências tem como características ser imaginativo, artístico, entusiástico, curioso, não convencional e com amplos interesses. Este atributo é bastante correlacionado à inteligência e outro fator importante é a possível causalidade reversa entre esse atributo e os melhores resultados educacionais. Por exemplo, um indivíduo tem altos resultados educacionais porque tem um nível alto de abertura a novas experiências, ou esse indivíduo é mais aberto a novas experiências justamente por ter um histórico de bom desempenho acadêmico?

Existem algumas evidências que relacionam o atributo *Abertura a novas experiências* com maior nível de escolaridade. Segundo Almlund *et al.* (2011), o aumento de um desvio-padrão nesse atributo está associado a um acréscimo de até 0,2 ano de estudo. Segundo Santos (2014), a correlação desse atributo com inteligência faz com que *Abertura* não só tenha um efeito direto sobre a escolaridade final atingida, como também um efeito indireto por meio do impacto sobre a inteligência e desta sobre a escolaridade.

Lounsbury *et al.* (2004), em um estudo rigoroso metodologicamente, mostraram que alunos do ensino médio mais abertos a novas experiências faltavam menos à aula e tinham preferência por cursos mais difíceis de

matemática quando lhes era facultado escolher, mesmo que ao final as notas não fossem necessariamente maiores que a dos demais.

Geralmente autores enxergam Criatividade como uma faceta dentro do atributo principal *Abertura a Novas Experiências*. Matthews & Deary (1998) classificam criatividade como conceito bastante próximo de *Abertura* e Sternberg (1999) define criatividade como parte da inteligência. Já Kyllonen *et al.* (2011) definem criatividade como fator quase-cognitivo. É razoável considerar que indivíduos mais abertos a novas experiências sejam mais propensos a serem criativos, por definição.

Gutman & Schoon (2013) encontraram correlação moderada entre a faceta Criatividade e notas na escola, e elevada correlação desse construto com a qualidade de trabalhos de conclusão de curso na universidade ( $r= 0.46$ ). Segundo Santos (2014), a correlação entre *abertura* e notas no início do ciclo educacional é mais alta que no final, evidência consistente com a hipótese de que as turmas se tornam homogêneas com o passar do tempo e a saída dos alunos mais fracos.

A correlação entre *Abertura a novas experiências* e a média final das notas é uma das maiores do modelo dos *Big Five*, sendo menor apenas que a correlação de *Conscienciosidade* com notas. No entanto, essa correlação ainda pode ser considerada de magnitude pequena, pois é um terço da correlação entre inteligência e notas calculada por meta-análise por Poropat (2009).

O segundo atributo, *Conscienciosidade*, é definido como a tendência a ser organizado, responsável e esforçado. O indivíduo com esse atributo tem como características ser eficiente, organizado, ter autonomia, disciplina, ser não impulsivo e ser orientado para seus objetivos. Este é o atributo mais associado às diversas medidas de sucesso e, por isso, tende a ser visto como um dos atributos mais importantes do modelo dos *Big Five*. Estudar e trabalhar são atividades que envolvem as características desse atributo, como perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade, o que faz dele um atributo valorizado no alcance de bons resultados tanto acadêmicos quanto no mercado de trabalho.

Junto com *Abertura a novas experiências*, esse atributo está associado à maior escolaridade final atingida por um indivíduo. O impacto da *Conscienciosidade* sobre os anos de estudos, segundo Santos (2014) é de 0,2



anos de estudo para cada aumento de 1 desvio-padrão (especialmente importante para indivíduos do sexo masculino), um impacto próximo ao da inteligência. Segundo Lleras (2008), comportamentos relacionados à *Conscienciosidade*, como pontualidade às aulas e entrega do dever de casa, são capazes de prever com antecedência de até dez anos a escolaridade final atingida.

O impacto da *Conscienciosidade* no desempenho escolar medido por meio das notas é o mais importante impacto dos atributos de personalidade, sendo comparável à magnitude do impacto da inteligência no desempenho. Ao contrário da Inteligência e da *Abertura a novas experiências*, a associação entre *Conscienciosidade* e notas não decai ao longo do ciclo educacional, o que é naturalmente esperado, pelo efeito de homogeneização das turmas que retém os alunos de pior desempenho. Segundo Duckworth & Seligman (2005), a parcela da variância das notas obtidas por uma coorte de alunos de oitava série que é explicada pela autodisciplina medida no início do ano letivo é mais de duas vezes maior do que a explicada pela inteligência.

Almlund *et al.* (2011) fizeram um rigoroso estudo para uma amostra representativa da Alemanha relacionando os *Big Five* com a escolaridade final atingida pelo indivíduo, encontrando *Estabilidade Emocional* e *Conscienciosidade* como únicos atributos estatisticamente significantes. Ainda segundo o mesmo estudo, para os homens, *Conscienciosidade* foi o atributo mais associado aos anos de estudo.

Segundo Jacobs *et al.* (2002), diferenças de autodisciplina entre moças e rapazes são mais importantes que inteligência para prever por que a distância entre o percentual de moças e rapazes que decidem fazer faculdade tem aumentado, em favor delas. Desse modo, *Conscienciosidade* pode ser até mesmo mais importante que inteligência de uma maneira geral. Estudos parecem apontar que *Conscienciosidade* está mais relacionada às notas obtidas na escola do que aos testes padronizados, sugerindo que haja mecanismos além da capacidade de aprendizado que relacionem *Conscienciosidade* ao êxito na escola.

Segundo Martin (1989), medidas de persistência e distratabilidade<sup>5</sup> reportada pelos pais sobre as crianças na primeira infância já são bastante correlacionadas com notas na escola e em testes padronizados. Mischel *et al.* (1989), no famoso experimento Teste do *Marshmallow*, mostram que crianças com maior capacidade de postergar recompensa obtiveram notas mais elevadas em exames padronizados utilizados no ingresso à universidade nos Estados Unidos, com correlações elevadas de 0,42 e 0,57 para linguagem e matemática, respectivamente.

Roberts *et al.* (2007) apresentam efeitos do atributo *Conscienciosidade* com respeito não só no âmbito educacional e no mercado de trabalho, mas também nos indicadores de saúde, em que, em uma meta-análise, o autor mostra que *Conscienciosidade* aparece como o principal preditor de longevidade, à frente do QI e de características socioeconômicas. Hampson *et al.* (2007) apresentam uma relação positiva entre *Conscienciosidade* e menor incidência do hábito de fumar e maior probabilidade de prática de exercícios físicos na idade adulta.

Com relação à criminalidade, violência e delinquência juvenil, Vazsonyi *et al.* (2001) mostram que o autocontrole se destaca como uma das facetas mais importantes da *Conscienciosidade*, estando ligado diretamente com a criminalidade. Segundo os autores, o autocontrole explica entre 10% e 16% da variância de indicadores de uso de drogas, vandalismo, roubo e abuso sexual. John *et al.* (1994) mostram que jovens delinquentes estavam 0,75 desvio-padrão abaixo da média em indicadores de *Conscienciosidade* apontados em entrevistas respondidas por suas mães.

Desse modo, se existe alguma evidência de qual dos atributos é o mais importante na predição de melhores resultados, esse atributo parece ser a *Conscienciosidade*, que age sobre uma série de resultados relacionados à escola, mercado de trabalho, saúde e violência, sugerindo ser este atributo um provável foco recomendado para a atuação de políticas públicas.

O terceiro atributo, *Extroversão*, é definido como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo de pessoas e coisas (ao invés do mundo interno de experiências subjetivas). São características do

---

<sup>5</sup> Incapacidade de manter a atenção.

indivíduo extrovertido ser amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado. É um dos atributos que apresentam efeitos mais difíceis de se captar em exercícios estatísticos, pois a relação entre esse atributo e os resultados não parece monotônica, ou seja, neste caso não se aplica o “quanto mais melhor”. Nem sempre ter mais ou menos dessa característica representa uma vantagem em sala de aula. As correlações na maioria dos estudos desse atributo com resultados educacionais ou mercado de trabalho são estatisticamente nulas ou bastante baixas.

Carneiro *et al.* (2007) verificam que, ainda que *Extroversão* não seja particularmente importante para determinar as notas obtidas ou resultados de linguagem e matemática medidos na idade adulta, pode ser relevante na decisão dos jovens de permanecer na escola por mais tempo.

O quarto atributo é a *Amabilidade* (também conhecido por cooperatividade), e é definido como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. Os indivíduos que possuem esse atributo de ser amável ou cooperativo têm como características serem tolerantes, altruístas, modestos, simpáticos, não teimosos e objetivos. Características como agressividade e irritabilidade (também associadas ao atributo *Estabilidade emocional*), disponibilidade, afabilidade, estão associadas a *Amabilidade*, o que faz supor sua importância em atividades em grupo.

Segundo Duncan & Magnusson (2010), agressividade na infância é importante preditor (negativo) da conclusão do ensino médio. Santos (2014) salienta para o fato de essa associação enfrentar o problema de causalidade reversa, já que não é clara a direção de causalidade entre *Amabilidade* e escolaridade final atingida. A correlação entre *Amabilidade* e notas escolares é similar à de *Conscienciosidade* ao longo do ensino fundamental. No entanto, diferindo de *Conscienciosidade*, o efeito de *Amabilidade* sobre as notas escolares parece desaparecer com o avançar do ciclo educacional.

Os principais efeitos desse atributo aparecem nos indicadores de saúde e violência. Segundo Roberts *et al.* (2007), indivíduos com maior *Amabilidade* ou cooperatividade apresentam maiores índices de longevidade. Segundo Hampson *et al.* (2007), quanto maior o nível de *Amabilidade* menor é a tendência dos indivíduos a serem fumantes e é maior propensão a praticarem exercícios físicos. Segundo John *et al.* (1994), no caso da violência, a

*Amabilidade* é a principal habilidade determinante da probabilidade de se tornar delinquente juvenil.

Por fim, o quinto atributo, *Estabilidade Emocional* (ou Neuroticismo), é definido como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade.

Segundo Duncan & Magnusson (2010) e Fergusson & Horwood (1998), o comportamento antissocial na infância está negativamente associado às chances de que o jovem complete o ensino médio. Almlund *et al.* (2011), estudando uma amostra representativa da Alemanha, encontraram que *Estabilidade Emocional* e *Conscienciosidade* são os únicos atributos do *Big Five* estatisticamente significantes com relação à escolaridade final atingida. Para mulheres, a característica mais associada aos anos de escolaridade é a *Estabilidade Emocional*, abaixo da Inteligência e pouco acima de *Conscienciosidade*.

Apesar da associação com anos de escolaridade e chances de conclusão do Ensino Médio, *Estabilidade Emocional* parece não estar associado a notas e resultados em testes padronizados. No entanto, segundo Cunha *et al.* (2010), pessoas com mais talentos socioemocionais na infância têm mais facilidade de aumentar seus resultados educacionais que medem cognição.

Störmer & Fahr (2010) estimaram que um desvio-padrão a mais de *Estabilidade Emocional* está associado a uma redução de 12% no absenteísmo no trabalho. Duckworth (2011) mostram que características desta habilidade têm correlação com desempenho no emprego em um nível suavemente menor que inteligência.

Segundo Martin *et al.* (2007), Kern & Friedman (2008) e Boyle *et al.* (2005), com relação à saúde, *Estabilidade Emocional* é associada à maior longevidade. Hampson *et al.* (2010) mostram que crianças com maior hostilidade no ensino primário apresentam maior probabilidade de adquirirem hábitos como uso de cigarro, álcool ou maconha no segundo grau.

Além desses cinco atributos dos *Big Five*, alguns autores como Kyllonen *et al.* (2011) acreditam que construtos relacionados à autoestima

pertencem a uma categoria separada de valores atitudinais, influenciados tanto por traços de personalidade, como prevê o modelo dos *Big Five*, quanto pelo contexto e experiências. Desse modo, alguns instrumentos de personalidade incluem além dos cinco fatores, o *Lócus de Controle*.

*Lócus de Controle* é uma variável de autoestima em que indivíduos com alto *Lócus de Controle* (ou *lócus interno*) tendem a acreditar que a sua vida e realizações são resultados de suas próprias escolhas no passado, enquanto indivíduos com baixo *Lócus de Controle* (*lócus externo*) acreditam que o que acontece em suas vidas é resultado do acaso, sorte ou da ação de terceiros.

Construtos relacionados à autopercepção (autoeficácia, autoconceito, autoestima, *lócus de controle*), ou seja, habilidades que dizem respeito a crenças e orientações da pessoa consigo mesma, possuem um papel importante na construção de sucesso e bem-estar dos indivíduos segundo teorias da psicologia. Esse papel pode se dar tanto pelo efeito direto sobre as atividades (o que fazer e como fazer), como também pelo efeito indireto da autoestima sobre a motivação e interesses dos indivíduos.

Heckman *et al.* (2008) mostram que um desvio-padrão a mais no *Lócus de Controle* está associado a cerca de 1,5 pontos percentuais de aumento nas chances de completar o ensino médio, um aumento que se dá especialmente para homens ou indivíduos na cauda inferior da distribuição dessa medida. Segundo Cunha *et al.* (2010), pessoas com melhores níveis de autoestima e do *Lócus de Controle* têm mais facilidade de aumentar seus indicadores cognitivos.

Segundo Gallo *et al.* (2003), pessoas com alto *Lócus de Controle* (*lócus interno*) possuem maiores chances de reemprego no caso de perderem seus empregos atuais. O canal que faz com que isso ocorra, segundo Caliendo *et al.* (2010), é que o indivíduo numa posição maior na escala procura com mais afinco e maiores exigências por um novo posto de trabalho. Para dados alemães, mas utilizando dados parecidos, Piatek & Pinger (2010) estimam que se um indivíduo passasse dos 10% inferiores para os 10% superiores na escala de Rotter de *Lócus de Controle*, seu salário aumentaria em 36%.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar uma introdução ao tema das competências socioemocionais. O artigo apresentou a motivação por trás dos trabalhos envolvendo essas capacidades, a maneira pela qual elas são comumente classificadas na literatura – a saber, o modelo dos *Big Five* –, e os principais resultados associados a essas habilidades, não só no âmbito educacional mas também nos campos da saúde e da violência.

Ao contrário das diversas evidências e dos modelos amplamente aceitos para avaliar habilidades cognitivas – a exemplo disso, os principais testes padronizados educacionais como o PISA, a literatura sobre competências socioemocionais encontra-se atualmente na fronteira de pesquisa, em que a literatura de economia da educação tem interagido fortemente com abordagens da psicologia e da neurociência, buscando-se entender como classificá-las, medi-las e avaliá-las no âmbito escolar.

Diversos trabalhos como Bowles & Gintis (2002), Farkas (2003), Heckman *et al.* (2006), Jencks (1979) e Lleras (2008) apresentam evidências de que as competências socioemocionais estão associadas a muitos resultados positivos, e são tão importantes quanto, ou até mesmo mais importantes que as habilidades cognitivas. Essas evidências têm influenciado no paradigma dos sistemas educacionais no mundo todo, em que as competências socioemocionais têm figurado entre as capacidades mais importantes a serem desenvolvidas no século XXI.

O Relatório Delors (UNESCO, 1996) marca o início dessa mudança no discurso educacional, recomendando um sistema de ensino que tenha como fundamento quatro principais pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser e (iv) Aprender a Conviver. A partir dessa publicação, no mundo todo surgiram diversas ideias e estudos de quais seriam as principais competências a serem desenvolvidas neste contexto, para alcançar esses quatro pilares (SANTOS, 2014).

De acordo com Lee (2013), nos principais quadros teóricos utilizados internacionalmente, colocando as diretrizes comuns lado a lado, as competências e habilidades listadas pelas mais variadas iniciativas no mundo todo se relacionavam com as competências socioemocionais.

Segundo o modelo dos *Big Five*, a maior parte da variabilidade da personalidade humana pode ser resumida em cinco fatores: *Abertura a Novas Experiências* (propensão a aceitar novas experiências estéticas, culturais ou intelectuais), *Conscienciosidade* (propensão a ser organizado, responsável e esforçado), *Extroversão*, (direcionamento de interesses e energia em direção ao mundo externo de pessoas e coisas, ao invés do mundo interno de experiências subjetivas), *Amabilidade* (propensão a agir de modo cooperativo e não egoísta) e *Estabilidade emocional* (propensão ao desequilíbrio psicológico e consistência de reações emocionais).

Existe ainda um sexto atributo relacionado à autoestima que, segundo autores como Kyllonen *et al.* (2011), deve ser considerado além dos cinco construtos dos *Big Five*. Esse atributo, o Lócus de Controle, mede o quanto os indivíduos tendem a acreditar que a sua vida e realizações são resultados de suas próprias escolhas no passado (alto *Lócus*), ou acreditam que o que acontece em suas vidas é resultado do acaso, sorte ou da ação de terceiros (baixo *Lócus*).

Dos seis atributos (e suas diversas facetas), os estudos mostram que os mais importantes da predição de resultados positivos são os atributos da *Conscienciosidade* e *Abertura a novas experiências*, ambos relacionados à maior escolaridade e maiores notas. *Conscienciosidade* figura como atributo mais importante no que concerne a resultados positivos: além dos resultados educacionais esse atributo está relacionado a maior longevidade, menores hábitos adversos à saúde como fumar, maior probabilidade de prática de exercícios físicos na idade adulta, além de menores taxas de criminalidade, incluindo vandalismo, uso de drogas, roubo e abuso sexual.

Por fim, os atributos da *Amabilidade* e *Estabilidade Emocional* também apresentam resultados importantes que vão além dos resultados educacionais. Indivíduos com maior *Amabilidade* tendem a apresentar maiores taxas de conclusão do ensino médio, maiores notas (apesar do efeito desaparecer com o tempo), longevidade, além de menores taxas de delinquência. Indivíduos com maior *Estabilidade Emocional* tendem a apresentar maior probabilidade de concluir o ensino médio, maior escolaridade final, menor absenteísmo no trabalho e maior longevidade, além de resultados positivos com relação aos hábitos de álcool e cigarro.

No entanto, como argumentado por Gutman & Schoon (2013), evidências robustas de relação causal ainda são bastante escassas na literatura, principalmente para dados de larga escala, e especialmente dados brasileiros. Esse limite se dá pela maior dificuldade de mensuração, além da disponibilidade de dados de programas experimentais de larga escala que contemplem competências socioemocionais em seus questionários. Ainda assim, as evidências da literatura indicam que o campo das competências socioemocionais tem se tornado um proeminente espaço para ação das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas operadas após o período crítico da primeira infância.

## REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. & ODBERT, H. **Trait-names**: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, Whole No. 211, 1936, 1-171.

ALMLUND, M., DUCKWORTH, A., HECKMAN, J. J. & KAUTZ, T. Personality psychology and economics. In: Hanushek, E. A., Machin, S., & Woessmann, L. (Eds.). **Handbook of the Economics of Education**, Volume 4. Amsterdam: Elsevier. Forthcoming, 2011.

BECKER, G. S. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education (Columbia University Press, New York), 1964.

BORGHANS, L., DUCKWORTH, A. L., HECKMAN, J. J. & TER WEEL, B. **The economics and psychology of personality traits**. IZA Discussion Papers, No. 3333, 2008.

BOWLES, S. & GINTIS, H. Social capital and community governance. **Economic Journal**, 112: 419-436, 2002.

BOYLE, S., WILLIAMS, R., MARK, D., BRUMMET, B., SIEGLER, I. & BAREFOOT, J. Hostility age and mortality in a sample of cardiac patients. **American Journal of Cardiology**. 96(1): 64-66, 2005.

CALIENDO, M., FOSSEN, F. & KRITIKOS, A. The impact of risk attitudes on entrepreneurial survival. **Journal of Economic Behavior and Organization** 76 (1), 45–63, 2010.

CARNEIRO, P. & HECKMAN, J. J. **Human capital policy**. In: Heckman, J.J., Krueger, A.B., Friedman, 2003.



CARNEIRO, P., CRAWFORD, C. & GOODMAN, A. **The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes.** London: Centre for the Economics of Education, LSE, 2007.

CATTELL, R. B. **Psychology and social progress.** London: C. W. Daniel, 1933.

CATTELL, R. B. The description of personality: Basic traits resolved into clusters. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 38, 476-506, 1943.

CUNHA, F., HECKMAN J., LOCHNER, L. & MASTEROV, D. **Interpreting the evidence on life cycle skill formation Handbook of the Economics of Education.** (pp. 695 a 812). Elsevier, 2006.

CUNHA, F., HECKMAN, J. J. & SCHENNACH, S. **Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation.** National Bureau of Economic Research, 2010.

DUCKWORTH, A. L. & SELIGMAN, M. E. P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. **Psychological Science**, 16, 939-44, 2005.

DUCKWORTH, A. L. **The significance of self-control.** PNAS, 108, 2639–2640, 2011.

DUNCAN, G. J. & MAGNUSON, K. The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems. In: G. Duncan & R. Murnane (eds). **Social Inequality and Educational Disadvantage.** NY: Russell Sage Foundation, 2010.

FARKAS, G. **Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes.** Annual Preview of Sociology. Vol. 29:1-609, 2003.

FERGUSON, D. M. & HORWOOD, L. J. Early Conduct Problems and Later Life Opportunities. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**; 39(8): 1097-1108, 1998.

GALLO, W., ENDRASS, J., BRADLEY, E., HELL, D. & KASL, S. The influence of internal control on the employment status of German workers. **Schmollers Jahrbuch** 123(1): 71-81, 2003.

GOLDBERG, L. R. **A catalogue of 1.947 nouns that can be used to describe personality and a taxonomy of 1.342 nouns that are typically so used.** Unpublished report, Oregon Research Institute, 1980a.

GOLDBERG, L. R. **Some ruminations about the structure of individual differences: developing a common lexicon for the major characteristics of human personality.** Symposium presentation at the meeting of the Western Psychological Association, Honolulu, 1980b.

GOLDBERG, L. R. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In: L. Wheeler (Ed.), **Review of personality and social psychology**, Beverly Hills, California: Sage, 141-165, 1981.

GUTMAN, L. & SCHOON, I. **The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people**: literature review. Education Endowment Foundation, 2013.

HAMPSON S., GOLDBERG, L., VOGT, T. & DUBANOSKI, J. **Mechanisms by which childhood personality traits influence adult health status**: educational attainment and healthy behaviors. *Health Psychology* 26(1): 121-125, 2007.

HAMPSON, S., TILDESLEY, E., ANDREWS, J., LUYCKX, K. & MROCZEK, D. The relation of change in hostility and sociality during childhood to substance use in mid adolescence. **Journal of Research in Personality** 44(1): 103-114, 2010.

HECKMAN, J. J. Policies to foster human capital. **Research in Economics** 54 (1), 3–56. With discussion, 2000.

HECKMAN, J. J., RUBINSTEIN, Y. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. **American Economic Review** 91(2):145–9, 2001.

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), July 2006, 411–482.

HECKMAN, J. J., MALOFEEVA, L., PINTO, R. R., SAVELYEV, P. & YAVITZ, A. **The Impact of the Perry Preschool Program on Noncognitive Skills of Participants**. Unpublished manuscript, University of Chicago, Department of Economics, 2008.

HECKMAN, J. J., PINTO, R. & SAVELYEV, P. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. **American Economic Review**, 103, n. 6, 2052–2086, 2013.

JACOBS, J. E., LANZA, S., OSGOOD, C. W., ECCLES, J. S. & WIGFIELD, A. **Changes in children's self-competence and values**: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development* 73 (2), pp. 509-527, 2002.

JENCKS, C. **Who Gets Ahead?** The Determinants of Economic Success in America. New York: Basic Books, 1979.

JOHN, O., CASPI A., ROBINS, R. & MOFFIT, T. The little five: exploring the nomological network of the Five-Factor Model of Personality in adolescent boys. **Child Development** 65 (1): 160-178, 1994.

KERN, M. L. & FRIEDMAN, H. **Do conscientious individuals live longer?** *Health Psychology*. 27(5): 505-512, 2008.

KYLLONEN, P. C., WALTERS, A. M. & KAUFMAN, J. C. The Role of Noncognitive Constructs and Other Background Variables in Graduate Education. **Educational Testing Service (ETS)**. Princeton, New Jersey, 2011.

LEE, W. O. **Education and 21st Century Competencies**. Keynote paper presented at the Education and 21st Century Competencies, hosted by the Ministry of Education, Oman, 22-24 September 2013.

LLERAS, C. 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(3), 888-902, 2008.

LOUNSBURY, J. W., STEEL, R., LOVELAND, J. & GIBSON, L. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. **Journal of youth and adolescence**, 33(5): 457-466, 2004.

MARTIN, L., FRIEDMAN, H. & SCHWARTZ, J. Personality and mortality risk across the life span: the importance of conscientiousness as a biopsychosocial attribute. **Health Psychology** 26(4): 428-436, 2007.

MARTIN, R. P. **Activity Level, Distractibility, and Persistence: Critical Characteristics in Early Schooling**. In: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart. Chichester: John Wiley and Sons, 1989.

MATTHEWS, G. & DEARY, I. J. **Personality traits**. Cambridge University Press, 1998,

MISCHEL, W. (1968). **Personality and assessment**. New York: Wiley, 1968.

MISCHEL, W., SHODA, Y. & RODRIGUEZ, M. L. **Delay of gratification in children**. **Science** 244 (4907), 933-938, 1989.

MINCER, Jacob. **Schooling, experience and earnings**. Columbia University Press, New York, 1974.

PIATEK, R. & PINGER, P. **Maintaining (Locus of) Control?** Assessing the impact of Locus of Control on education decisions and wages. Institute for the Study of Labor (IZA), Discussion Paper No. 5289, 2010.

POROPAT, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. **Psychological bulletin** 135 (2), p. 322, 2009.

RAMEY, C. T. Carolina Abecedarian. **The Carolina Abecedarian Project: A Longitudinal and Multidisciplinary Approach to the Prevention of Developmental Retardation**. Chapel Hill, North Carolina, 1974.

ROBERTS, B., KUNCEL, N., SHINER, R. CASPI, A. & GOLDBERG L. The power of personality: the comparative validity of personality traits,

socioeconomics status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. **Perspectives on Psychological Science** 2(4): 313-345, 2007.

SANTOS, D. D. **A Importância Socioeconômica das Características de Personalidade**. Instituto de Personalidade. Relatório de resultados, Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 2014.

SCHADY, N. Early childhood development in Latin America and the Caribbean. **World Bank Policy Research Working Paper** 3869, March, 2006.

STERNBERG, R. J. **Handbook of creativity**. Cambridge University Press. 1999.

STÖRMER, S. & FAHR, R. **Individual Determinants of Work Attendance: Evidence on the Role of Personality**. IZA Discussion Paper No. 4927, 2010.

THOMPSON, R. A. & NELSON, C. A. **Developmental science and the media: Early brain development**. *American Psychologist*, n. 56, 5-15, 2001.

VAZSONYI, A., PICKERING, L., JUNGER, M. & HESSING, E. D. An Empirical Test of a General Theory of Crime: A Four-Nation Comparative Study of Self-Control and the Prediction of Deviance. **Journal of Research in Crime and Delinquency** 38: 91-131, 2001.