

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde

CARLA TEREZA NETTO-SILVA

**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO**

São Bernardo do Campo

2021

CARLA TEREZA NETTO-SILVA



**CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO**

São Bernardo do Campo

2021

CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, da Universidade Metodista de São Paulo, na linha de pesquisa Trabalho, Organização e Saúde para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Fernandes Martins

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

N389c	<p>Netto-Silva, Carla Tereza</p> <p>Construção de escala de competências socioemocionais no contexto do trabalho / Carla Tereza Netto-Silva. 2021. 81 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) –Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.</p> <p>Orientação de: Maria do Carmo Fernandes Martins.</p> <p>1. Competências emocionais 2. Instrumentos psicométricos 3. Escalas de medida 4. Validade 5. Medidas em psicologia</p> <p>I. Título</p> <p style="text-align: right;">CDD 157.9</p>
-------	--

A dissertação de mestrado intitulada “CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO”, elaborada por CARLA TEREZA NETTO-SILVA, foi apresentada e aprovada em 19 de março de 2021, perante banca examinadora composta por Prof^ª Dr^ª Maria do Carmo Fernandes Martins (Presidente/UMESP), Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez (Titular/UMESP), Prof^ª Dr^ª Sônia Regina Gondim Oliveira (Instituto de Psicologia/UFBA).



Prof^ª Dr^ª Maria do Carmo Fernandes Martins
Orientadora e Presidente da Banca



Prof^ª Dr^ª Maria do Carmo Fernandes Martins
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde

Programa: Pós-Graduação em Psicologia da Saúde

Área de Concentração: Psicologia da Saúde

Linha de Pesquisa: Trabalho, Organização e Saúde

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação de mestrado não teria sido possível sem a presença, colaboração, estímulo e empenho de pessoas sensacionais que Deus colocou na minha vida. Gostaria de manifestar toda a minha gratidão pelo apoio e carinho recebido.

Agradeço primeiramente a minha família, meus pais, Luiz Carlos Netto Silva e Marney Netto Silva e a minha tia Dirce Netto Silva, por todo carinho e apoio ao longo da minha formação e trajetória deste mestrado. Sou muito grata principalmente a minha filha, Gabriela Netto Cardoso, que apesar da pouca idade, compreendeu minhas ausências e torceu pelo meu sucesso com amor, carinho e admiração.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora doutora Maria do Carmo Fernandes Martins, por sempre me abrir as portas do conhecimento, com contribuições e recomendações valiosas, incentivando minha autonomia e liberdade de ação, que foram de grande valia para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Agradeço aos meus colegas de curso em especial ao Daniel Mendes e Elen Contro pela amizade, compreensão e apoio afetivo e acadêmico recebido ao longo destes anos. Não poderia deixar de agradecer à professora doutora Sônia Maria Guedes Gondim pelas contribuições teóricas e recomendações para realização deste trabalho. Agradeço à Fundação Salvador Arena e à Termomecânica pelo suporte financeiro e pela experiência profissional que sempre me proporcionaram. Em especial, à Elaine Mattioli, por me incentivar e acreditar em mim.

Finalmente agradeço a todos os meus amigos, equipe de trabalho que, por meio da admiração, me fizeram ter forças e entusiasmo para chegar ao final desta jornada.

Netto-Silva, Carla Tereza. (2021). *Construção de escala de competências socioemocionais no contexto do trabalho*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, SP, Brasil).

RESUMO

O principal objetivo deste estudo foi construir e analisar evidências de validade psicométrica da Escala de Competências Socioemocionais no contexto do trabalho (CSE-Lab). As competências socioemocionais (CSE's) ganharam relevância considerável como fatores-chave no desempenho acadêmico e profissional, por serem componentes básicos para o desenvolvimento de novas competências, visto que o processo de educação formal não assegura o alto desempenho e o avanço profissional. Além disso, há muitas instabilidades e imprevisibilidades no mundo do trabalho, o que demanda dos profissionais um bom gerenciamento de suas emoções. As CSE's podem auxiliar o trabalhador a atuar em ambientes hostis e com baixo suporte social, além de estarem associadas ao bem-estar e à saúde mental no trabalho. Para atender o objetivo, primeiramente foi definido o modelo teórico das CSE's a partir da revisão teórica. Posteriormente foram conduzidos grupos focais com profissionais de eixos de carreira diversos para, orientados pela teoria, obter suporte à construção dos itens do instrumento, identificando os comportamentos latentes e as demandas socioemocionais dos trabalhadores. A validade psicométrica da escala CSE-Lab foi avaliada com uma amostra composta por 450 profissionais que atuam em eixos de carreira diversos, 56% de empregados em regime CLT, a maioria da região sudeste do país (89%), com predominância do sexo feminino (72%), casados (71%), cujas idades variaram entre 18 e 78 anos ($M= 44,4$; $DP = 11,71$), 88% com, no mínimo, graduação completa em áreas diversas. As respostas foram submetidas a análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Os resultados desta amostra indicaram que 27 itens dos 43 inicialmente construídos não foram correlacionados ao modelo teórico, os quais foram excluídos, gerando uma versão final de 16 itens, com cargas fatoriais maiores que 0,40, reunidos em um só fator com alfa de Cronbach de 0,81 e índice de fidedignidade composta de 0,99. O estudo confirma a estrutura unifatorial das CSEs e tem como principal contribuição ter disponibilizado uma escala para avaliação das CSE's no contexto do trabalho, que poderá servir como base para autoavaliação ou ainda para a elaboração de programas de educação corporativa, iniciativas e práticas para contribuição do desenvolvimento das CSE's no ambiente organizacional. O instrumento tem relevância para condução de futuras pesquisas científicas que poderão identificar o valor preditivo das CSE's em outras variáveis com relação a práticas organizacionais e ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Palavras-chave: competências emocionais, instrumentos psicométricos, escalas de medida, validade, medidas em psicologia

Netto-Silva, Carla Tereza. (2021). *Construction of socio-emotional skills scale in the work context*. (Masters dissertation). Methodist University of São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, SP, Brasil).

ABSTRACT

The main objective of this study is to build and analyze Psychometric validity evidence of the Social-emotional competence scale in a job environment and context (CSE-Lab). Social-Emotional Competences (SECs) became increasingly important as a key element in academic and professional performance, as they are basic components for the new skills development, considering that the formal education process does not ensure high performance and professional advancement. Furthermore, there are much instability and unpredictability in the labor market, which requires professionals to manage their emotions well. The SECs can assist the worker to act in a low-social support hostile environment, besides being associated with well-being and mental health at work. In order to meet the goal, the SECs theoretical model was previously defined from the literature review. Firstly, specific groups were conducted with different professional careers to build the instrument basis identifying the latent behaviors and socio-emotional worker's demands. Afterwards, the psychometric validity of the CSE-Lab scale was evaluated by a sample, which is consisted of 450 professionals who work in different axis career, 56% of employees under CLT, most of them in the southeastern region of the country (Brazil); (89%), which the majority of them are female (72%), married (71%), whose ages vary between 18 and 78 years ($M = 44.4$; $SD = 11.71$), 88% with at least a complete degree in different areas. The answers were submitted to exploratory and probatory factor analysis. The results showed that 27 items out of the 43 initially constructed did not correspond to the theoretical model, which were excluded, generating a final version of 16 items, with factor loads greater than 0.40, combined in a single factor with Cronbach's alpha of 0.81 and composite trustworthy index equal to 0.99. The study confirms the one-factor structure of SECs and its main contribution was to have provided available a scale for the evaluation of SECs in a job context, which may serve not only as a self-evaluation basis but also the corporate education programs elaboration, initiatives, and practices for the development assistance of SECs in the organizational environment. The instrument is definitely relevant for conducting future scientific researches which may identify the predictive value of SEC's in other variables concerning organizational practices and the professional workers' development.

Keywords: emotional competences, psychometric instruments, scales of measure, validity, measures in psychology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo da AFC para CSE, solução de segunda ordem com covariâncias estimadas	45
Figura 2 - Modelo de CSE para o grupo de trabalhadores do eixo Gerencial	47
Figura 3 - Modelo de CSE para o grupo de trabalhadores dos Demais eixos	48
Figura 4 - Modelo Unifatorial da CSE – Lab	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Seleção de algumas definições de competência	17
Tabela 2 - Dimensões das Competências Socioemocionais	2
Tabela 3 - Modelo Unifatorial CSE- Lab	51
Tabela 4 - Correlações entre a CSE-Lab, a Escala Competências Socioemocionais a Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade	53

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 REVISÃO TEÓRICA	14
2.1 Conceito de Competência	14
2.2 Competências Socioemocionais (CSE's)	18
2.2.1 Competências socioemocionais em contextos específicos	23
2.3 Instrumentos de Medida das Competências Socioemocionais	28
3 DELINEAMENTO DO ESTUDO	30
4 MÉTODO	31
4.1 Participantes	31
4.2 Procedimentos	32
4.2.1 De construção dos itens	32
4.2.2 Etapa 1: Realização de grupos focais	34
4.2.3 Etapa 2: Análise de evidências de validade para a Escala de Competência Socioemocionais no contexto do trabalho (CSE – Lab)	36
4.2.4 Procedimentos de coleta de dados para teste da estrutura fatorial	37
4.2.5 Procedimentos de análise fatorial	38
4.2.6 De análise de fidedignidade	39
4.3 Instrumentos	39
4.3.1 Escala de Competências Socioemocionais no Contexto do Trabalho (CSE-Lab)	40
4.3.2 Escala de Competências Socioemocionais	40
4.3.3 Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade	40
5 RESULTADOS	42
5.1 Análise Fatorial Exploratória	42

5.2 Análise Fatorial Confirmatória	43
5.3 Modelo Unifatorial e Teste de Invariância	48
5.4 Correlações	52
6 DISCUSSÃO	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES	71
ANEXOS	79

1 APRESENTAÇÃO

Atualmente o indivíduo que está inserido no ambiente de trabalho é avaliado de forma multidimensional e com foco nas competências demandadas pelas organizações como essenciais para seus negócios. Desta forma, pode-se afirmar que o indivíduo deve adaptar-se às exigências do mercado de trabalho e ou à organização onde presta seus serviços, para gerar o valor definido em suas diretrizes estratégicas. Competência é definida como a capacidade do indivíduo em produzir resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (*output*) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (*input*) (Dutra, Hipólito & Silva, 2000). Portanto, no ambiente organizacional, o tema competência pode ser compreendida como um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) do indivíduo que poderão ser transformados em entregadas e resultados, agregando valor para organização. O CHA é um insumo importante para recrutar e selecionar candidatos, avaliar, treinar, desenvolver e promover os indivíduos dentro no ambiente corporativo, (Dutra, 2017).

Para que as competências individuais sejam fortalecidas ou desenvolvidas pelo indivíduo, ele mobiliza recursos intelectuais, emocionais e relacionais que impulsionam seus recursos internos para atingir os resultados desejados em suas atividades laborais. Esta questão é clarificada com a definição de competências como saber decidir de forma responsável, que resulta em mobilizar recursos, criar sinergia, transmitir informações, conhecimentos e habilidades, que somam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury & Fleury, 2001).

Portanto, há inúmeras competências humanas exigidas no ambiente de trabalho, dentre elas as competências socioemocionais (CSE's), as quais serão consideradas neste estudo por envolver aspectos afetivos e de sociabilidade, que são componentes importantes para atuação

profissional e podem ser considerados um diferencial de acesso às organizações. O modelo de competências socioemocionais, segundo Bisquerra Alzina (2003), pode ser dividido em cinco dimensões: consciência emocional (conhecer as próprias emoções e emoções dos outros, por meio de auto-observação e observação das pessoas ao nosso redor de forma verbal ou não-verbal), regulação emocional (resposta adequada as experiências emocionais), autonomia emocional (ter autoestima e autoconfiança para não ser afetado constantemente pelas vulnerabilidades do meio ambiente), competência social (habilidade de relacionamento interpessoal atreladas diretamente às emoções) e habilidades para a vida e para o bem-estar (associada à felicidade e às experiências emocionais positivas).

No Brasil, desde 2017 a Base Nacional Curricular (BNCC), passou a exigir das instituições de ensino o desenvolvimento de dez competências gerais desde a educação infantil ao ensino médio. Tais competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas diretrizes curriculares nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21. Das dez competências elencadas na BNCC: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, argumentação, **autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania e trabalho e projeto de vida** (Brasil, 2017), as quatro últimas destacadas em negrito indicam estar relacionadas com as competências socioemocionais citadas por Bisquerra Alzina (2016).

A preocupação com a preparação durante a vida estudantil e a correlação entre a aprendizagem destes fatores transcendem o período acadêmico e podem ser consideradas também na vida adulta quando do início da vida profissional e no ambiente do trabalho. No ambiente organizacional o indivíduo é demandado, avaliado e reconhecido pelas competências definidas pelas organizações. Portanto, ele deverá combinar seus saberes, forma de agir, com base em atitudes favoráveis à mobilização de recursos pessoais para o desempenho,

principalmente deverá buscar ativamente novas aprendizagens, visando superar limitações e desenvolver-se para níveis de maior complexidade em sua carreira profissional (Gondim & Loiola, 2015).

As competências socioemocionais têm relevância em pesquisas principalmente no campo da educação, porém são pouco discutidas no ambiente corporativo e da saúde. Segundo Gondim, Moraes e Brantes (2014), as competências básicas são consideradas *sine qua non* para que o indivíduo mobilize seus recursos pessoais de forma transversal e adaptada ao contexto de trabalho, sendo que as competências socioemocionais viabilizam o desenvolvimento de tais competências. Este conceito converge com os fundamentos da psicologia positiva organizacional, que abordam o desenvolvimento do potencial do indivíduo, do grupo e da instituição como forma de melhorar as condições de trabalho. Tais resultados podem interferir diretamente no bem-estar dos trabalhadores quando utilizam suas competências técnicas, comportamentais e sociais de forma adequada e consciente, podendo assim, devolver esses sentimentos à organização em que estão inseridos em forma de desempenho (Farina, Rodrigues & Hutz, 2018).

Assim como outros fatores relacionados as causas e aos tratamentos de doenças, os comportamentos no trabalho foram temas estudados ao longo dos séculos, acompanhando o desenvolvimento científico e as mudanças socioeconômicas e somente no início do século XXI, segundo Jesus (2016), é que a missão do psicólogo muda sua perspectiva para ajudar as pessoas a aumentarem suas capacidades. Este fato abre precedente para considerar a importância do psicólogo nas organizações, com foco na proteção da saúde, levando em conta que a identificação e o desenvolvimento das competências socioemocionais podem ser variáveis psicossociais que balizam o comportamento humano, uma vez que a percepção que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar e implementar atividades com sucesso, pode ser uma das variáveis independentes para prevenir doenças e promover a saúde dentro das organizações.

Do ponto de vista científico este trabalho cobrirá uma lacuna da literatura sobre pesquisas e da área da psicologia organizacional e do trabalho e da saúde dos trabalhadores com relação às competências socioemocionais (CSE's). Do ponto de vista aplicado, pode possibilitar o desenvolvimento de tais competências antes e durante a trajetória profissional do indivíduo, podendo contribuir com as pessoas e as organizações no direcionamento de esforços que considerem de forma transversal as competências socioemocionais nos conteúdos e práticas para o desenvolvimento dos trabalhadores.

Partindo deste modelo, o primeiro capítulo desta dissertação tratará da revisão teórica, explanando primeiramente o conceito de competências de forma a elucidar a base teórica de competências socioemocionais utilizada neste estudo. Também foram levantados os estudos sobre o desenvolvimento de outros instrumentos de medida das competências socioemocionais.

No terceiro capítulo estará descrito o delinamento do estudo, realizado em duas etapas para construção do instrumento de medida das competências socioemocionais no contexto do trabalho. O método, contendo os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados serão encontrados no quarto capítulo.

No capítulo cinco foram desmonstrados os resultados, realizados com análise fatorial exploratória, análise fatorial confirmatória, teste do modelo unifatorial e teste de invariância do modelo. Para finalizar, nos capítulos seis e sete estarão a discussão dos resultados e as considerações finais.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de Competência

Na busca da compreensão com relação ao conceito científico sobre o construto competência, constatou-se a existência de uma complexidade que transcende o simples conhecimento de algo ou habilidade do indivíduo em operacionalizar determinada tarefa (Bisquerra Alzina & Pérez, 2007). Durante a década de 1970, nos Estados Unidos, os administradores e psicólogos discutiram sobre competência com objetivo de diferenciar o conceito de dons e aptidões naturais ou ainda de habilidades para realização prática de algo e do conhecimento para realização de uma determinada tarefa. (Fleury & Fleury, 2001). Este interesse pela qualificação profissional advém do sistema Taylorista que necessitava de mão de obra qualificada, para produzir em larga escala. Entretanto, nos anos 1970 e 1980, a importância social da qualificação profissional foi questionada pelo modelo hierárquico constituído e surgiu a necessidade em ampliar atividades que vão além das descritas no cargo. Tais estudos foram acentuados nos anos 1990 com as exigências do mercado, que levavam a novas formas de organização no trabalho, dando mais espaço para iniciativa dos empregados, tais como melhoria contínua e inovação (Le Boterf, 2015).

O conceito de competência foi estruturado por McClelland (1973), partindo da crítica sobre o uso de testes de inteligência e atitudes que eram comumente utilizados para avaliar estudantes e trabalhadores com objetivo de selecionar indivíduos de alta performance para o trabalho em diversas posições. Nos anos 1990, Boyatzis (1993), com a preocupação de identificar as competências gerenciais e os motivos pelos quais as pessoas desejavam ou não exercer posições de liderança nas empresas, contribuiu com estudos referentes a características individuais que levavam os indivíduos ao alto desempenho. Classificou as competências em

três tipos de papéis: individuais, gerenciais e de liderança. Sua pesquisa passou a ser fator-chave para outros estudos sobre conceitos de competências para alcançar alto desempenho no trabalho.

Ainda com o propósito de aprofundar os estudos das competências no trabalho, Spencer e Spencer (1993), conceituaram competência como características de um indivíduo relacionadas ao alto desempenho de forma eficaz com referência aos critérios de uma atividade ou situação. Os autores classificaram em competência de motivação, traços de personalidade, autoconceito, conhecimento e habilidades e apresentaram indicadores comportamentais para mensurar tais competências. Fizeram ainda a indicação de aplicação prática nos sistemas de gestão dos recursos humanos, em processos de seleção, gerenciamento de desempenho, planejamento de sucessão, desenvolvimento e acompanhamento de carreira e remuneração.

Além destes movimentos científicos nos Estados Unidos, no mesmo período, pesquisadores na Europa também discutiram a necessidade de conceituar competência com foco na formação profissional e não somente na performance organizacional. O conceito de competência foi originalmente ampliado pelo conceito de qualificação profissional, considerando um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes para resolver problemas de forma autônoma e flexível para colaborar no ambiente de trabalho (Bunk, 1994). Simultaneamente, Le Boterf (1994) conceituou competência como sabedoria para mobilizar recursos individuais, como conhecimento, habilidades de relacionamento e comportamento, o que culminou na diferença entre o saber agir e o saber fazer. Com a mesma perspectiva Zarifian (1999) construiu o conceito de competência a partir do indivíduo, da mobilização de seus recursos internos e da responsabilidade de utilizar esses recursos em suas atividades.

No Brasil ainda na década de 1990, Dutra, Hipólito, e Silva (2000) realizaram uma pesquisa-ação em uma empresa do setor de Telecomunicações, onde aplicaram o conceito de competências no sistema integrado de gestão de pessoas, construindo e identificando as

competências individuais juntamente com os gestores. Desta forma, operacionalizaram o conceito em ações efetivas e em ferramentas de gestão de pessoas. Ainda nos anos 2000, o conceito de competência é ampliado por vários autores, para alinhamento com as exigências do mercado, o que impulsionou a mudança do perfil das empresas e também dos trabalhadores. Este movimento considerou que as pessoas estavam menos obedientes e mais autônomas; com isso as empresas perceberam a necessidade de mudar as políticas de gestão de recursos humanos que focavam no controle para políticas de desenvolvimento, reconhecendo a importância das pessoas para os resultados dos negócios (Dutra, 2017).

O conceito teórico de competências é expandido para gestão por competências, momento em que o ambiente organizacional poderá promover o desenvolvimento dos empregados, pois as estruturas de trabalho, a remuneração e as carreiras são formadas com base nestas competências, que agregam valor financeiro para o negócio e social para o empregado (Le Boterf, 2015). Mais recentemente, a aplicabilidade do conceito é alvo de várias pesquisas. Zandonade e Bianco (2014) afirmam que as competências concebidas como construção social, só é possível em organizações mais horizontalizadas, que viabilizam a participação e decisão do trabalhador com relação a sua própria atividade.

Na Tabela 1 estão organizadas algumas definições citadas neste estudo, que podem facilitar o entendimento da evolução e a construção para o conceito de competências.

Tabela 1*Seleção de algumas definições de competência*

Ano/Autor	Definições de competências
(McClelland, 1973)	Faz uma crítica aos testes de inteligência e atitudes comumente utilizados para avaliar estudantes e trabalhadores nos EUA, que não predizem níveis de performance e sucesso pessoal. (as competências operacionais e sociais).
(Boyatzis, 1993)	Associa os cargos às ações e comportamentos esperados, com a identificação de competências gerenciais, considerando características individuais que levam o indivíduo ao alto desempenho.
(Spencer & Spencer, 1993)	Identificaram indicadores comportamentais associados às competências e associaram com sistemas de gestão de pessoas.
(Bunk, 1994)	Define competências como conhecimentos, aptidões e atitudes de forma autônoma e flexível com foco na resolução de problemas no ambiente de trabalho.
(Le Boterf, 1994, 2015)	Considera a competência como a capacidade de saber e querer mobilizar os recursos, reconhecendo as demandas da empresa, a cultura e as relações de trabalho.
(Zarifian, 1999)	Reputa ao conceito de competência como uma iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais que ele enfrenta, considerando os aspectos sociais e econômicos.
Alberici e Serreri (2005)	Atribui uma visão mais integral sobre competência, pois passa a ter como significado o aprender a pensar, viver e ser, distinguindo o ambiente e identificando o contexto de forma reflexiva e com sentido.
Dutra (2017)	Conceitua competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes transformadas em ações que agregam valor à organização.

A contribuição de Alberici e Serreri (2005) para o conceito de competência, é de suma importância para este estudo, pois transcende a dimensão profissional ligada à operacionalização de tarefas ou ao aprender um determinado trabalho específico e passa a ter

como significado o aprender a pensar, viver e ser, distinguindo o ambiente e identificando o contexto de forma reflexiva e com sentido. Com base nesta perspectiva, Bisquerra Alzina e Perez (2007) reputaram ao conceito de competências sua aplicação prática, pois destacaram que é cabível às pessoas ou grupos e que integra o conhecimento, habilidades e atitudes, incluindo capacidades formais e informais e sua transferência é questionável. Além disso, o conceito está associado ao desenvolvimento, aprendizagem contínua e às características de proatividade das pessoas. As competências foram classificadas como competências técnicas e profissionais e em sociopessoais. As competências técnicas-profissionais estão relacionadas ao saber e ao saber fazer, direcionadas para o desempenho de uma função ou atividades, tais como capacidade de organização, coordenação, gestão, entre outras. Estas competências técnicas estão vinculadas a competências pessoais e interpessoais, tais como assertividade, autonomia, empatia, trabalho em equipe, entre outras.

Neste estudo daremos ênfase às competências socioemocionais, associadas aos processos socioafetivos, pessoais e interpessoais, pois essas competências podem funcionar como uma ponte para expressão e desenvolvimento de outras competências. Desta forma, elas podem garantir a transferência dos processos de aprendizagem e desenvolvimento em outros contextos do trabalho (Gondim, Morais & Brantes, 2014).

2.2 Competências Socioemocionais (CSE's)

O construto Competências Socioemocionais (CSE's) aparece na literatura nomeado também como competência emocional, competência emocional e social ou ainda no plural como competências emocionais (Bisquerra Alzina & Pérez, 2007). Neste estudo utilizamos o termo Competências Socioemocionais (CSE's), pois a nomenclatura representa melhor o construto que abarca as competências afetivas, emocionais e sociais.

Na década de 1990, Saarni (1999), com base no modelo relacional, funcionalista e socioconstrutivista, todos tendo como ponto principal as emoções, diferencia o construto competência socioemocional e o conceitua como a demonstração de autoeficácia em situações sociais que despertam emoções, ou seja, a autoeficácia ocorreria quando o indivíduo tivesse autopercepção de suas habilidades e confiança para alcançar objetivos esperados. Este mecanismo que representa o resultado esperado pelo indivíduo, passa pelo seu crivo moral, de valores e crenças culturais, que é transformado por ele próprio em significados pessoais. Portanto, os objetivos e resultados esperados pela pessoa emocionalmente competente, é integrado ao seu caráter moral ou integridade pessoal, ou seja, suas respostas emocionais são carregadas de valores éticos.

Com relação à autoeficácia, Saarni (1999) considera que ocorre quando aplicada às transações sociais que geram emoções, por meio do relacionamento interpessoal e da regulação de suas experiências emocionais em direção aos objetivos desejados. Portanto, o contexto e a experiência pessoal impactam nas respostas emocionais, pois é passível de melhoria à medida que amadurecemos as habilidades que compõem as competências emocionais.

Estas habilidades foram identificadas a seguir: consciência do estado emocional de uma pessoa, capacidade de discernir as emoções dos outros, capacidade de usar o vocabulário dos termos de emoção e expressão usados comumente pela cultura que o indivíduo pertence, capacidade de envolvimento empático e compreensivo nas experiências emocionais dos outros, capacidade de perceber que o estado emocional interno não precisa corresponder à expressão externa, capacidade de lidar de forma adaptada com emoções negativas usando estratégias de autocontrole, consciência de que a estrutura e a natureza dos relacionamentos é em parte definida pelo grau de imediatismo emocional e pelo grau de reciprocidade ou simetria no relacionamento e capacidade de autoeficácia emocional (Saarni, 1999).

Com base nestas habilidades, as pessoas, mesmo que tenham bom nível de maturidade emocional, experimentam a incompetência emocional em algum momento, pois podem não se sentir preparadas em determinadas situações, dependendo assim do local ou as circunstâncias que se encontram (Saarni, 1999). Neste período, com foco na educação emocional, Rafael Bisquerra Alzina em conformidade com o modelo Saarni (1999) define as competências socioemocionais como “o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais” (Bisquerra Alzina & Perez, 2007, p. 69).

As competências foram classificadas por Bisquerra Alzina (2003) em cinco dimensões, detalhadas na Tabela 2: Consciência Emocional, Regulação Emocional, Autonomia Emocional, Competência Social, Competências para Vida e Bem-estar.

Tabela 2

Dimensões das Competências Socioemocionais segundo Bisquerra Alzina (2003)

Dimensão da Competência	Operacionalização
Consciência Emocional: capacidade para perceber as próprias emoções e dos outros, captando o clima emocional de um determinado contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter consciência das próprias emoções e saber nomeá-las. • Compreender as próprias emoções e dos outros, por meio da comunicação verbal e não verbal, considerando o contexto cultural com relação ao significado emocional de tais expressões.
Regulação emocional: capacidade para controlar as emoções de forma adequada, considerando a relação entre emoção, cognição e comportamento, tanto para autogerenciar situações de conflitos, como situações positivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter consciência da interrelação entre emoção, cognição e comportamento. • Saber expressar as emoções de forma adequada. • Regular emoções, tais como: regulação de impulsividade, tolerância a frustração, persistência para atingir objetivos, identificar recompensas de longo prazo.
Autonomia emocional: relacionada a autogestão pessoal, como autoestima, responsabilidade, capacidade para analisar criticamente as normas sociais, buscar ajuda e recursos e a autoeficácia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter boa autoestima, ou seja, uma imagem positiva de si mesmo. • Ter capacidade de automotivar-se. • Se sentir otimista e empoderado para enfrentar desafios diários. • Assumir responsabilidade sobre suas tomadas de decisão, considerando comportamentos seguros, saudáveis e éticos.

Competência social: capacidade para manter boas relações com as outras pessoas, ou seja, dominar as habilidades sociais.

- Aceitar suas experiências emocionais, se sentindo autoeficaz com relação suas emoções.
- Viver de acordo com seus próprios valores morais.
- Ter capacidade de analisar criticamente as normas sociais e culturais de acordo com as suas próprias.
- Ter resiliência para afrontar as adversidades da vida.
- Dominar as habilidades sociais básicas, como escutar, agradecer, desculpar-se e dialogar e respeitar as pessoas, considerando as diferenças individuais e grupais e praticar a comunicação receptiva, ou seja, receber as informações verbais e não verbais com precisão.
- Praticar a comunicação expressiva, iniciando e mantendo conversas de forma a expressar os pensamentos e sentimentos.
- Compartilhar emoções de forma sincera e recíproca.
- Ser assertivo, sabendo equilibrar a agressividade e passividade.
- Ser capaz de prevenir e solucionar conflitos, identificando antecipadamente problemas interpessoais e resolvendo com capacidade de negociação de forma pacífica, considerando os sentimentos dos demais.
- Gerenciar situações emocionais, regulando as emoções dos outros.

Competência para a vida e o bem-estar: capacidade para lidar com os desafios cotidianos, demonstrando comportamentos apropriados e responsáveis em situações pessoais, profissionais e sociais, de forma equilibrada e saudável.

- Definir metas realistas.
- Tomar decisões em todos as áreas de sua vida, assumindo a responsabilidade por tais decisões, considerando aspectos éticos e sociais.
- Buscar ajuda ou recurso, identificando a necessidade de apoio e assistência.
- Ter cidadania ativa, responsável, crítica e comprometida, reconhecendo seus próprios direitos e deveres, com sentimento de pertencimento, respeitando os valores multiculturais e de diversidade.
- Sentir bem-estar subjetivo de forma consciente, transmitindo e contribuindo com o bem-estar das pessoas que convive.
- Ter capacidade de gerar boas experiências em sua vida profissional, pessoal e social.

Os modelos citados apresentam congruência teórica, quanto à possibilidade educativa e de desenvolvimento com aplicações concretas que podem variar dependendo da situação e do ambiente que o indivíduo a vivência. Consideram a competência como repertório individual aplicado adequadamente em forma de entregas bem sucedidas Carias (2020) e ainda ampliam o conceito utilizando as dimensões consciência emocional, regulação emocional e consciência emocional do construto de Inteligência Emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

As cinco dimensões definidas por Bisquerra Alzina (2003) compõem a definição das competências socioemocionais como um construto constituído pela integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre as demais pessoas, com o objetivo de aumentar o bem-estar subjetivo e psicológico, assim como a qualidade nas relações sociais (Gondim, Morais, & Brantes, 2014). Para construção do instrumento realizada neste estudo será utilizada a adaptação das dimensões indicadas por Carias (2020), com base nos modelos teóricos de Saarni (1999), Bisquerra Alzina (2003) e Bisquerra Alzina e Pérez (2007). Eles compactaram as dimensões Regulação Emocional e Autonomia Emocional, em uma única dimensão, denominada como Autonomia e Regulação Emocional pela similaridade da definição constitutiva, apontando assim quatro dimensões que compõem o construto das CSE's.

A literatura revista neste estudo revela que não existe consenso conceitual a respeito das Competências Socioemocionais. Evidências disso são as confusões entre Competência Emocional e Inteligência Emocional. Em meados dos anos 1990 e 2000, houve muitos estudos sobre inteligências múltiplas e inteligência emocional por Salovey e Mayer (1990), Goleman (1995), Gardner (1995), Bar-On, (2006). Apesar de esse construto não ser explorado neste estudo é necessário tratar da diferença conceitual entre ambos. Este tipo de distinção é mencionado por Saarni (1999), que afirma que o conceito de inteligência emocional é definido geralmente sem considerar os valores éticos ou identidade do ego, como ocorre nas Competências Socioemocionais.

Inteligência Emocional (IE) foi definida como um conceito da psicologia por Goleman (1995), Gardner, (1995), porém a definição mais aproximada do conceito das Competências Socioemocionais foi descrita por Mayer, Salovey e Caruso (2008) de que IE é a capacidade do indivíduo em se envolver em um processamento de informações sobre as próprias emoções e as emoções dos outros, assim como a capacidade de utilizar estas informações para guiar seus comportamentos de forma adaptada, beneficiando a si e aos outros. Apesar da similaridade dos

termos utilizados entre as dimensões que compõem os construtos de Inteligência Emocional e Competências Socioemocionais, o contexto em que o indivíduo está inserido ou a situação vivenciada, são descartados na definição de Inteligência Emocional, ou seja a motivação do indivíduo em se envolver em situações que despertam emoções e principalmente os valores e crenças que a pessoa traz (Saarni, 1999).

Os modelos de inteligência emocional estão estruturados na capacidade cognitiva em processar as informações emocionais, enquanto as competências socioemocionais estão calcadas em parâmetros de domínio relacionados ao contexto que o sujeito está inserido. Apesar de alguns modelos serem considerados mistos e por vezes não apresentarem diferenças claras, as bases teóricas utilizadas para definir os conceitos são diferentes (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Portanto, a inteligência emocional é fator de potencial individual, porém por si só não garante que o indivíduo seja competente e faça entregas eficazes em vários contextos, enquanto as competências socioemocionais não agem isoladamente, elas influenciam o desempenho juntamente com fatores favoráveis ou desfavoráveis do ambiente (Abraham, 2004).

2.2.1 Competências socioemocionais em contextos específicos

Dada a importância do tema na construção e desenvolvimento destas habilidades ao longo da vida do indivíduo, estudos sobre as competências socioemocionais tiveram avanços significativos na área educacional, com intuito de desenvolver tais competências de forma transversal com os conhecimentos e habilidades em outras áreas de aprendizagem (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000). Ainda neste mesmo período a Illinois State Board of Education - ISBE (2020) propõe três objetivos como pilares para aprendizagem social e emocional aplicados nos seus centros educativos: desenvolver habilidades de autoconsciência e autogestão para alcançar o sucesso escolar e da vida, usar a consciência social e as habilidades interpessoais para estabelecer e manter relacionamentos

positivos e demonstrar habilidades de tomada de decisão e responsabilidade em contextos pessoais, escolares e comunitários.

Os estudos evoluíram muito na área educacional, correlacionando desempenho escolar ao desenvolvimento das competências socioemocionais, considerando instituições e institutos ligados a Universidades em vários países, que se dedicam exclusivamente ao estudo de avaliações e metodologias de desenvolvimento das competências socioemocionais, tais como Illinois State Board of Education (ISBE, 2020), The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL - The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) nos Estados Unidos, Grup de Recerca em Orientació Psicopedagògica (Grup de Recerca em Orientació Psicopedagògica – GROPE, 2020) na Espanha e o Instituto Ayrton Sena no Brasil (Instituto Ayrton Sena, 2020).

Os estudos nacionais e internacionais estão mais direcionados para a investigação das competências socioemocionais na primeira infância, por se tratar do papel fundamental que essas competências têm no contexto escolar. Estes fatores demonstram que as competências socioemocionais podem ser reconhecidas em outros contextos, tais como, acadêmico, profissional e pessoal, pautadas pela psicologia positiva na busca pela valorização dos pontos positivos do indivíduo (Santos, Silva, Spadari, & Nakano, 2018).

A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais ao longo da vida escolar e acadêmica do indivíduo, culmina com a mudança do foco educacional em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver para atender os desafios do século XXI (Werthein & Cunha, 2000). Evidenciam-se, assim, os esforços de pesquisas realizadas nos últimos anos, que revelam que o conjunto de características socioemocionais podem contribuir tanto quanto as habilidades cognitivas na determinação de alto nível de desempenho escolar, redução da evasão escolar e maior escolaridade atingida (Santos & Primi, 2014). Durante o estudo realizado na literatura nacional e internacional dos

últimos dez anos, foram encontrados vinte e três artigos publicados que contextualizam as competências socioemocionais com a educação emocional e social para crianças e adolescentes, onze artigos com foco em jovens universitários, correlacionando as competências socioemocionais com o desempenho escolar ou a preparação para vida profissional destes jovens.

Ainda durante a busca para elaboração da revisão da literatura foram encontrados dez artigos com foco no desenvolvimento e identificação das competências socioemocionais em docentes. Os artigos trazem o docente como um elemento-chave para a promoção da educação emocional e social de crianças, adolescentes e jovens universitários. Gondim, Morais e Brantes (2014) consideram que os docentes podem contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, facilitando e aumentando as oportunidades de crianças e jovens a experimentarem novas experiências ou ainda fazerem auto reflexão de suas próprias experiências pessoais em toda sua potencialidade, para facilitar a aplicação prática e a transferência em novos contextos.

Além da aplicabilidade na área escolar, o conceito pode ser empregado em todos os aspectos da vida do indivíduo, como nos relacionamentos interpessoais, na solução de problemas e ainda no ambiente de trabalho (Bisquerra & Perez, 2007). Durante a busca por sustentação teórica e de pesquisas sobre as competências socioemocionais no contexto do trabalho, foram encontrados somente dois artigos publicados nos últimos dez anos (Gondim, Morais & Brantes, 2014; Blanes Nadal, Gisbert Soler, & Díaz Garcia, 2014), embora tenham poucos estudos direcionados a este contexto, tais artigos trazem à luz a relevância das CSE's para o desenvolvimento de outras competências técnico-profissionais. Santos e Primi (2014) afirmam que no mercado de trabalho as características socioemocionais podem ser reputadas a ponto de elevarem a remuneração e empregabilidade dos indivíduos.

Três pontos importantes são elencados por Gondim, Morais e Brantes (2014) na tentativa de resumir e analisar as principais conclusões da pertinência do desenvolvimento de competências socioemocionais para o desenvolvimento de competências para o trabalho. O primeiro é que os conhecimentos e práticas adquiridos durante o processo de educação formal ou profissionalizante são relativamente estáticos, portanto, não asseguram o alto desempenho no trabalho e avanço na carreira profissional. Outro tema importante são as instabilidades e imprevisibilidades do mundo do trabalho, o que obriga os profissionais a manterem alto nível de motivação e bom gerenciamento de suas emoções e habilidades sociais, destacando assim, as competências socioemocionais. E por fim, as competências socioemocionais podem auxiliar o trabalhador a atuar em ambientes hostis e com baixo suporte social, além de estarem associadas ao bem-estar e saúde mental no trabalho.

O investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais em trabalhadores é altamente relevante. As consequências são positivas no ambiente de trabalho, pois podem facilitar as situações que ocorrem dentro da empresa, com as relações com gestores, colegas de trabalho, ou ainda as suas próprias atribuições e as políticas organizacionais (Blanes Nadal, Gisbert Soler, & Díaz Garcia, 2014). Podem também impactar nas relações comerciais e no mercado externo no que tange ao contato direto com os clientes e às demais partes interessadas. Exemplos disso, é a resolução eficaz de conflitos com colegas de trabalho, o enfrentamento positivo de *feedbacks* negativos dos gestores, a persistência em projetos e tarefas mais complexas até que sejam concluídas e a melhoria do relacionamento com os clientes o enfrentamento com sucesso dos desafios diários. Os autores enfatizam que as competências socioemocionais ajudam a prevenir e superar situações estressantes e favorece adoção de comportamentos saudáveis.

As duas perspectivas apresentadas são convergentes, pois identificam que o desempenho dos indivíduos, depende da forma com que lidam com situações imprevisíveis e

com mudanças constantes no ambiente do trabalho. Sendo assim, tendo a pessoa desenvolvido suas competências socioemocionais, pode beneficiá-la de forma a manter sua saúde mental e bem-estar, mesmo em momentos de estresse no trabalho, além disso, pode sustentar os benefícios para os resultados organizacionais de forma a impactar na produtividade, nas relações com os clientes e na imagem da empresa no mercado.

Outros cinco artigos foram encontrados durante o estudo (Cali, Fierro, & Sempértegui, 2015; Duque Ceballos, García Solarte & Hurtado Ayala, 2017; Hernández Carreón, Sánchez Zamora & Rodríguez, 2017; Rodríguez García, López-Pérez, Férreo Cruzado, Fernández Carrascoso & Fernández, 2017; Silva Rodríguez de San Miguel, 2020). Estes autores, usam como base teórica os conceitos da inteligência emocional e de seus principais pesquisadores. Essas pesquisas têm como foco a inteligência emocional no contexto do trabalho, que abordam a inteligência emocional como uma competência importante para o trabalhador conhecer suas emoções e utilizá-las de forma responsável, facilitando o relacionamento interpessoal, a aplicação adequada do conhecimento intelectual e o desenvolvimento de competências laborais. Foi apontada a importância do treinamento de competências socioemocionais para o domínio organizacional, com intuito de elevar o desempenho individual e de equipe, melhorar a satisfação no trabalho e a preservação da saúde mental dos trabalhadores (Rodríguez García et al., 2017).

Encontraram-se ainda mais três artigos, (Sainz, Soto, Almeida, Ferrándiz, Fernández, & Ferrando, 2011; Smolka, Laplane, Magiolino & Dainez, 2015; García, Ceranates Cardona, Nápolis Echauri, Razón Gutiérrez & Rivas Rivera, 2018), que abordaram as competências socioemocionais em contextos distintos aos de interesse desta pesquisa. Um dos estudos consistia em analisar a relação entre competências socioemocionais e criatividade de acordo com níveis de inteligência em adolescentes (Sainz et al., 2011). Outra pesquisa, focou no estudo com universitários da área da saúde sobre suas capacidades emocionais e sociais e seu estilo

de vida, com objetivo de orientar um programa de formação de competências socioemocionais (García, Ceranates Cardona, Nápolis Echauri, Razón Gutiérrez & Rivas Rivera, 2018); O terceiro, teve como objetivo analisar e argumentar as controvérsias da utilização de avaliação das habilidades socioemocionais baseada em fator de personalidade, como política pública na área educacional (Smolka et al, 2015).

2.3 Instrumentos de medida das Competências Socioemocionais

Dada a importância do tema para o âmbito individual, social e profissional das pessoas, as competências socioemocionais favorecem as relações sociais e interpessoais, facilitam a solução positiva de conflitos, contribuem para saúde física e mental, conseqüentemente podem reduzir a incidência de problemas de caráter psicossocial relacionados com os estados emocionais dos indivíduos (Bisquerra Alzina, 2016). Portanto, mensurar tais competências pode ser desafiador, considerando que o contexto é fator determinante para experiências e respostas socioemocionais do indivíduo.

Durante o estudo da literatura nacional e internacional foram encontrados vários instrumentos que propõem mensurar as competências socioemocionais com modelos teóricos diversos. No Brasil o tema foi vastamente difundido com o desenvolvimento de um inventário para avaliação de habilidades sociais e emocionais - Inventário Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) aplicado em jovens brasileiros por Primi, Santos, John e Fruyt (2016), e validado posteriormente por Pancorbo e Arie Laros (2017). A estrutura do instrumento capturou diferenças infantis semelhantes as cinco dimensões da personalidade (*Big Five*), tais dimensões, consiste em uma análise da personalidade humana, sobre comportamentos representativos conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional,

dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (Santos & Primi, 2014).

Alguns instrumentos como o *Skills and Competence Questionnaire* – ESCQ no contexto acadêmico (Faria & Lima-Santos, 2012), *Skills and Competence Questionnaire*" – ESCQ para adolescentes (Schoeps, Tamarit, Montoya-Castilla, & Takšić, 2019), Inventário de Competências Emocionais - ICE (Bueno, Correia, Abacar, Mussa, Gomes & Pereira, 2015), usam apenas as dimensões de inteligência emocional (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990; Bar-On, 2006). Nos instrumentos Competências Socioemocionales para Adultos – ICSE (Mikulic, Crespi & Radusky, 2015) e Escala de Competências Socioemocionais no Brasil (Macedo & Silva, 2020), foram utilizados modelos mistos, tendo como base referenciais teóricos da inteligência emocional e de competências socioemocionais. Somente as escalas QDE-A (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010) aplicada em contextos diversos e EMODOC (Carias, 2020) no contexto do trabalho do docente, utilizam o conceito das competências socioemocionais com itens operacionais baseados no modelo de competências socioemocionais de Saarni (1999) e Bisquerra Alzina (2003).

Reputada a relevância do tema para o contexto do trabalho e por não serem encontrados instrumentos para aplicação em adultos específicos para tal contexto e que utilizam o modelo único de competências socioemocionais, é relevante a construção de uma escala mais específica, não havendo assim sobreposição nos conceitos dos construtos de competências socioemocionais e inteligência emocional que norteiam a construção do instrumento. Também vale ressaltar que um instrumento aplicado ao contexto do trabalho, apresenta utilidade para construção de planos de desenvolvimento profissional direcionados ao aperfeiçoamento do domínio das competências socioemocionais no ambiente do trabalho em contextos variados.

3 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado para fins da presente dissertação, visando construir e testar as propriedades psicométricas do instrumento da escala de competências socioemocionais no contexto do trabalho (CSE-Lab), tendo como suposição de que o construto é formado por quatro dimensões: consciência emocional, autonomia e regulação emocional, sociabilidade e atitude positiva para com o trabalho (Carias, 2020). A relevância do estudo, foi considerar um instrumento para avaliação da CSEs aplicadas ao trabalho, pois as medidas produzidas por instrumentos psicométricos podem ser contrastadas com a realidade, além disso pode avaliar a efetividade de futuras intervenções (Hauck & Zanon, 2015).

O estudo foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa, foram feitos grupos focais para levantamento da operacionalização do construto e das dimensões relacionadas ao conceito das competências socioemocionais com profissionais dos eixos operacionais, administrativos, técnicos e gerenciais. Na segunda etapa, foi realizada análise de evidências de validade para Escala de Competências Socioemocionais no Contexto do Trabalho (CSE-Lab).

A contribuição esperada com este estudo é a disponibilização de um instrumento para avaliação das competências socioemocionais que possa ser aplicado em trabalhadores, que seja de fácil aplicação e possibilite diagnósticos sobre o domínio de tais competências em profissionais de todos os eixos de carreira, com relação as demandas do ambiente de trabalho.

4 MÉTODO

4.1 Participantes

Participaram da primeira fase (construção dos itens), 19 trabalhadores dos eixos de carreira “gerencial”, “administrativo” e “técnico”, com idades entre 35 e 50 anos. Da segunda fase, a da investigação dos indícios de validade, participaram 450 respondentes, atendendo à amostra inicial estimada, que era entre 300 a 450 participantes. O número de participantes foi definido considerando as recomendações de Costello e Osborne (2005) de um mínimo de 10 observações para cada variável (item). O tamanho mínimo da amostra para se ajustar uma AF depende do número de variáveis que estão sendo analisadas. Mas eles destacam também que o tamanho da amostra dependerá da natureza dos dados observados, ou seja, se os itens ficarem claramente alocados nos fatores, e apresentarem comunalidades altas, não serão necessários muitos dados. Hair et al. (2005) recomendam que a amostra tenha pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de variáveis analisadas, mas concordam com Costello e Osborne que o ideal seria uma proporção de dez para um. Para Pasquali (1999), a análise fatorial exige grandes amostras para produzir variância suficiente para que a análise seja consistente. Paquali afirma que qualquer análise com menos de 200 observações dificilmente pode ser levada em consideração. Todavia, não existe uma regra única para determinação do tamanho da amostra:

[...] se pudermos definir uma regra de ouro, ela seria: precisamos trabalhar com amostras grandes e tentar obter sempre a maior razão possível de casos por variável (por isso não devemos incluir variáveis aleatoriamente no modelo). Nem sempre é fácil delimitar o que seja uma “amostra grande”, mas as recomendações anteriores nos ajudam a entender essa questão. Para A. Field, Miles e Z. Field (2012), uma amostra

de 300 ou mais provavelmente resultará numa solução estável da análise fatorial, mas é importante o pesquisador medir variáveis suficientes para todos os fatores esperados teoricamente (Matos & Rodrigues, 2012, pp. 40-41).

A maioria dos participantes (89%) são da região sudeste do Brasil, com idade média de 44,4 anos (DP=11,71), variando de 18 a 78 anos, sendo a maioria composta pelo gênero feminino (72%) e por indivíduos casados (71%). Quanto à escolaridade, 48% são pós-graduados, 28% têm ensino superior completo e 12% cursaram mestrado, com formação em áreas diversas. Empregados em regime CLT correspondem a 56% da amostra, seguidos de 34% de autônomos. Quanto ao eixo de carreira, 38% atuam no eixo gerencial, ou seja, fazem gestão de pessoas e os demais estão distribuídos entre os eixos administrativo, técnico e operacional, sendo que 41% trabalham no ramo de serviços, 28% na indústria e 22% em outros setores. Somente um participante foi excluído da amostra por não assinar o TCLE (termo de consentimento livre esclarecido); os demais atendiam aos critérios de inclusão e exclusão definidos para a amostra.

4.2 Procedimentos

4.2.1 De construção dos itens

O presente trabalho teve como objeto de estudo as estruturas latentes, de processos mentais e emocionais correspondentes as Competências Socioemocionais de indivíduos adultos no contexto do trabalho. De acordo com Pasquali (2010) é relevante definir como objeto psicológico, um processo ou um traço latente mais próximo do interesse de estudo do pesquisador, para isso, este estudo foi realizado em duas etapas, realização de grupos focais e

análise de evidências de validade para a Escala de Competência Socioemocionais no contexto do trabalho.

Com base no modelo teórico de Bisquerra Alzina (2003); Bisquerra Alzina e Pérez (2007) e a adaptação realizada por Carias (2020), foram detalhadas as quatro dimensões que compõem as competências socioemocionais, pois competências socioemocionais é um construto que pode ser definido pela integração dessas dimensões. Tal definição é importante para a construção deste instrumento de medida, pois localiza o construto exatamente dentro da teoria em que foi embasada (Pasquali, 2010). Abaixo estão definidas as quatro dimensões e as respectivas definições constitutivas de cada uma delas:

- Atitude positiva para com o trabalho (APT): Predisposição motivacional para pensar positivamente sobre os diversos aspectos das interações sociais envolvidas com suas atividades e investir afetivamente em comportamentos que preservem estados afetivos positivos em suas relações de trabalho.
- Consciência emocional (CEM): Capacidade de identificar e perceber estados afetivos pessoais e de seus colegas de trabalho ou subordinados e gestores, sendo empático e agindo para prevenir a emergência de estados afetivos disruptivos, além de superar tensões e conflitos nas relações de trabalho.
- Autonomia e regulação emocional (ARE): Percepção de autoeficácia no controle da expressão emocional positiva e negativa, vindo a promover mudanças de estados afetivos-emocionais pessoais e de seus subordinados, colegas de trabalho e gestores, durante suas atividades laborais. Inclui o reconhecimento de limites pessoais, solicitando ajuda quando necessário para gerenciar melhor situações emocionalmente desafiadoras no ambiente de trabalho.

- Sociabilidade (SOC): Capacidade de comunicar-se de modo assertivo em seu ambiente de trabalho, usando vocabulário adequado para seu público-alvo (colegas de trabalho, subordinados e gestores). Inclui também a capacidade de manter boa qualidade nas interações sociais, avançando na superação de tensões e conflitos decorrentes das relações de trabalho.

4.2.2 Etapa 1: Realização de grupos focais

O roteiro para nortear a condução dos grupos foi elaborado com base nas dimensões que compõem as competências socioemocionais, sem a rigidez de formulá-las na íntegra, respeitando a discussão de cada grupo, pois para Gatti (2005) o grupo focal não pode ser confundido com uma entrevista coletiva e sim um processo menos direto e estruturado, favorecendo falas mais elaboradas dos participantes. Foram realizados três grupos focais para levantar os comportamentos correspondentes às competências socioemocionais de trabalhadores dos eixos de carreira: “gerencial”, “administrativo” e “técnico”, com intuito de dar suporte à elaboração de itens no processo de construção do instrumento psicológico que correspondam às situações que abarcam todos os trabalhadores, independente da posição ou função laboral.

Foram realizados três grupos focais virtuais, utilizando de tecnologia disponível em dias e horários distintos, sendo primeiro grupo com seis trabalhadores que atuavam nos eixos administrativos e técnicos e o segundo grupo com seis trabalhadores em posição de gestão. No primeiro grupo participaram seis trabalhadores, com formação em áreas diversas (administração, direito, engenharia e tecnologia da informação), sendo cinco com pós-graduação *latu sensu* e um com *stricto sensu* (mestrado) com idade dos participantes de 27 a 44 anos. Três participantes atuavam no eixo administrativo e três no eixo técnico.

O segundo grupo também foi composto por seis participantes com formação em áreas diversas (administração, engenharia e tecnologia da informação), dos quais cinco de pós-

graduação *latu senso* e um *stricto senso* (mestrado). A idade dos participantes variou de 26 a 45 anos. Todos atuavam no eixo gerencial, sendo dois participantes em posição gerencial, três em posição de coordenação e um em posição de liderança.

No grupo três, os sete participantes possuíam nível superior em áreas diversas (engenharia, psicologia, química, hotelaria e TI), dos quais cinco tinham pós-graduação *latu senso* e 2 dois eram alunos de *stricto senso* (mestrado). As idades dos participantes eram de 35 a 50 anos. Todos atuavam ou já tinham atuado no eixo gerencial, sendo dois participantes em posição gerencial e cinco em posição de coordenação de equipes.

Os grupos tiveram em média a duração de uma hora e trinta minutos e os participantes se conectaram no horário agendado. Foi realizada uma breve introdução, seguindo o roteiro de grupos focais presenciais. A pesquisadora passou as orientações, seguindo o protocolo do TCLE, quanto a participação voluntária, sem contrapartida financeira, comentou também sobre o sigilo das informações e o risco mínimo a saúde dos participantes, disponibilizando a clínica de psicologia da instituição de ensino superior a que se vincula este estudo, caso alguém se sentisse impactado pelo conteúdo da reunião. Foi esclarecido sobre a interrupção a qualquer momento na participação, sem que isso causasse algum ônus aos participantes. Foi avisado que a reunião seria gravada para análise posterior e todos concordaram.

Foi utilizado o roteiro para nortear a condução do grupo, porém nem todas as perguntas foram formalmente apresentadas, pois algumas foram discutidas durante o processo, sem necessidade de formulá-las. Foram realizados registros sobre as falas dos participantes em vídeo, para análise posterior dos relatos e formulação dos itens.

Após análise dos registros, foram considerados os relatos, que poderiam expressar os comportamentos que representam as competências socioemocionais em suas quatro dimensões e identificar se existiam diferenças de competências socioemocionais entre os grupos gerenciais e as demais ocupações no trabalho.

4.2.3 Etapa 2: Análise de evidências de validade para a Escala de Competência Socioemocionais no contexto do trabalho (CSE – Lab)

Os itens foram elaborados com base no referencial teórico pesquisado neste estudo e nas situações verbalizadas pelos participantes dos grupos focais, tendo em vista, garantir a legitimidade com os construtos que foram medidos. Para Pacico e Hutz (2015) um teste somente pode ser considerado válido quando seus itens medem os comportamentos relativos à expressão do traço latente que se propõe a mensurar, portanto para construção dos itens foram seguidos os doze critérios indicados por Pasquali (2010): (1) comportamental, ou seja, expressando um comportamento; (2) objetividade ou desejabilidade, ou seja, o comportamento desejável ou característico; (3) simplicidade, expressando um única ideia; (4) clareza, para compreensão do público alvo, sem gírias ou palavras rebuscadas; (5) relevância, consistente com o atributo; (6) precisão, os itens são distintos dos demais que cobrem o mesmo contínuo; (7) variedade, por exemplo, variar as escalas de preferência; (8) modalidade, evitando utilizar expressões extremas, tais como sempre, nunca; (9) tipicidade, formando frases com expressões condizentes com o atributo; (10) credibilidade, que não subestimem o sujeito; (11) amplitude, para cobrir todos os itens referentes ao mesmo atributo; (12) equilíbrio, por exemplo, itens fáceis, médios e difíceis.

Inicialmente foram elaborados 43 itens e para validar o instrumento, foi realizado o método de análise de juízes desenvolvido por Lawshe (1975) citado por Pacico e Hutz (2015). Os itens foram submetidos ao exame de três juízes especialistas para examinar clareza, pertinência, relevância dos itens em relação ao construto das competências socioemocionais e identificar suas dimensões. O critério adotado para concordância entre os juízes foi de 67%, pois como era esperado e pontuado o conceito de competências socioemocionais é complexo e multideterminado e as expressões latentes integram um conjunto com maior amplitude,

denominado competências socioemocionais, considerado um tema transversal no desenvolvimento do indivíduo em várias fases e circunstâncias de sua vida (Bisquera, 2016).

Durante a revisão dos itens, após análise de juízes, todos os itens foram mantidos com ajustes sugeridos pelos juízes para maior clareza e compreensão dos respondentes, distribuídos nas dimensões a seguir: Atitude Positiva para com o Trabalho (APT) – 11 itens; Autonomia e Regulação Emocional (ARE) – 11 itens; Consciência Emocional (CEM) – 8 itens; e Sociabilidade (SOC) 13 itens. O CSE-Lab utiliza escala de respostas tipo *Likert* de cinco pontos, variando de *nunca (1)* a *sempre (5)*, com a seguinte instrução: “A seguir estão algumas frases referentes à forma de pensar e agir no trabalho. Indique com qual frequência elas ocorrem em seu dia a dia”. A decisão por uma escala de cinco pontos foi sustentada nas indicações de Furr (2011), que defende que um número grande de opções pode aumentar o erro aleatório. Além disso, a versão final do instrumento foi apresentada ao público alvo com escolaridade mínima de ensino médio completo, o que facilitou a compreensão das instruções e itens, sendo assim, é recomendada a aplicação da medida no que tange ao conteúdo e pertinência semântica.

4.2.4 Procedimentos de coleta de dados para teste da estrutura fatorial

A coleta dos dados foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UMESP. O estudo seguiu as determinações éticas sobre pesquisa com seres humanos de acordo com a resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde, por meio da aprovação do Comitê de Ética 5508 - Universidade Metodista de São Paulo – UMESP o qual este projeto estava vinculado (CAAE: 37946920.0.0000.5508). Os instrumentos propostos foram aplicados de forma online, assim como somente após os participantes concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A). Foi utilizado o *Google Forms*, sem o registro de IP do computador ou qualquer dado que identificasse os participantes. Ao final

da coleta de dados, as informações do banco de dados foram exportadas e armazenadas no computador da pesquisadora.

A análise quantitativa foi realizada a partir do banco de dados gerado pelas respostas dos participantes, extraída do *Google Forms*.

4.2.5 Procedimentos de análise fatorial

Os dados foram analisados por meio dos softwares SPSS versão 22.0 (IBM, 2013) e AMOS versão 22.0 (Arbuckle, 2013), o primeiro para os cálculos de estatísticas descritivas, cálculo do coeficiente de fidedignidade dos fatores, análise fatorial exploratória e estimativa de correlações entre os instrumentos e o segundo para análise confirmatória da estrutura da escala CSE-Lab.

O pressuposto de normalidade univariada foi observado pela verificação dos índices de assimetria e curtose dos itens, segundo recomendações de Weston, Gore, Chan, e Catalano (2008). A distribuição foi considerada não normal quando os valores de assimetria e curtose eram maiores do que 2,0 (Miles & Shelvin, 2001). Normalidade multivariada dos itens foi verificada observando-se os coeficientes de assimetria e curtose multivariada de Mardia (1970).

Para verificação da fatorabilidade da matriz foram observados o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); e o Teste de Esfericidade de Bartlett (Dziuban & Shirkey, 1974). Para a retenção dos fatores, foi utilizado o critério de Kaiser-Guttman, mais conhecido como *eigenvalue* > 1 (Patil, Singh, Mishra, & Donovan., 2008), mas dada sua imprecisão que tende a superestimar o número de fatores, isto foi corrigido comparando-os aos *eigenvalues* aleatórios (Costello & Osborne, 2005), calculados por meio de simulação Monte-Carlo.

A análise fatorial confirmatória foi realizada com a mesma amostra pelo software AMOS versão 22 - IBM 2013 (Arbuckle, 2013) utilizando o método Maximum Likelihood.

Para avaliar o ajuste dos modelos aos dados foram utilizados os seguintes índices sugeridos por Byrne (2005): o qui-quadrado (χ^2) acompanhado dos graus de liberdade (gl), o Comparative Fit Index (CFI), o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) com o intervalo de confiança de 90% e o Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Para interpretar os índices de ajuste foram seguidas as recomendações de (Kline, 1994) para um bom ajuste: $CFI \geq 0,90$, $TLI \geq 0,95$, $RMSEA \leq 0,08$ e Root Mean Square Residual (RMR) $\leq 0,10$. Para se considerar os dados ajustados, considerou-se “pelo menos, três indicadores de adequação com valores superiores aos de suas referências” (Stacciarini & Pace, 2017, p. 3).

4.2.6 De análise de fidedignidade

A fidedignidade foi avaliada para cada fator separadamente no caso da AFE, utilizando os coeficientes alfa de Cronbach e lambda 2 de Guttman (λ^2). Existem amplas evidências de que o lambda 2 de Guttman é mais adequado do que o coeficiente alfa de Cronbach, principalmente em situações que envolvam uma quantidade menor de itens (Sijtsma, 2012; Tellegen & Arie Laros, 2014). Para os fatores resultantes da AFC foram calculados o alfa de Cronbach e o índice de confiabilidade composta (Fornell & Larcker, 1981), conforme as orientações de Marôco (2014).

4.3 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para avaliação das competências socioemocionais dos participantes e um questionário para levantamento de características sociodemográficas dos participantes.

4.3.1 Escala de Competências Socioemocionais no Contexto do Trabalho (CSE-Lab)

O instrumento foi construído ao longo deste projeto, com base no levantamento bibliográfico, considerando os resultados obtidos na revisão da literatura e na análise de juízes (Apêndice B).

4.3.2 Escala de Competências Socioemocionais (Macedo & Silva, 2020)

O instrumento foi construído com base em um modelo misto de inteligência emocional e competências socioemocionais, para mensurar as competências socioemocionais para a ação gerencial em contexto de trabalho. A escala possui uma estrutura composta por cinco dimensões, estruturada com base na literatura e validada por meio de análise fatorial exploratória, resultando nos fatores: Consciência Emocional (CE), Regulação Emocional (RE), Consciência Social (CS), Autocontrole Emocional (AE) e Criatividade Emocional (CrE) em 25 itens (Anexo 2). A escala apresenta bons indícios de confiabilidade com valores de ômega acima de 0,70 com índices de fidedignidade (alfas de Cronbach) nas dimensões iguais ou maiores do que 0,76 (CE= 0,83, RE= 0,81, CS= 0,81, AE= 0,77 e CrE= 0,76).

4.3.3 Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade (Passos & Arie Laros, 2015).

O instrumento foi construído com base no modelo teórico dos cinco grandes fatores de personalidade (*big five*), utilizando o diferencial semântico. O modelo de cinco fatores de personalidade foi testado usando análise fatorial confirmatória, definidos como: Extroversão, Conscienciosidade, Amabilidade, Neuroticismo e Abertura para experiências em 20 itens (Anexo 3). A escala apresenta bons indícios de fidedignidade (alfas de Cronbach) dos cinco fatores com valores entre 0,71 e 0,85.

- ***Questionário Sociodemográfico***: construído pela autora deste estudo para coleta de informações sobre variáveis sociodemográficas como: sexo, idade, estado civil, profissão, região, escolaridade, área de formação, cargo ocupado, tipo de empresa, tempo de trabalho no cargo ocupado (Apêndice D).

5 RESULTADOS

5.1 Análise Fatorial Exploratória

Nenhum dado foi excluído do banco, pois a coleta *on line* foi formatada de modo a tornar todas as respostas obrigatórias. Assim, caso não respondesse algum item, o participante não poderia avançar no questionário e sua participação seria descartada.

O banco de dados foi transferido do formato Excel para o SPSS e foi verificada a normalidade univariada das distribuições das respostas nos 43 itens do novo instrumento por meio da assimetria e curtose univariadas. Essa análise revelou que todos os valores absolutos eram menores do que 2, manifestando não haver problema relevante de normalidade univariada (Miles & Shevlin, 2001). A seguir, foi verificada a normalidade multivariada com base nos valores da distância Mahalanobis. Nenhum valor estava acima do χ^2 crítico, indicando normalidade multivariada.

Os dados foram inicialmente submetidos à análise fatorial exploratória (AFE) pelo método da fatoração dos eixos principais, já que havia pressupostos teóricos sobre a estrutura dimensional do construto de competências emocionais. A matriz dos dados revelou-se favorável {KMO= 0,82; Teste de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 4610,27$, $gl = 903$, $p < 0,01$), determinante da Matriz= 2,43E-005}. A primeira extração revelou 13 fatores com eigenvalues maiores do que 1. Todavia, apenas oito deles possuíam valores maiores do que os eigenvalues aleatórios e apenas esses oito foram mantidos (Damásio, 2012) quando a solução foi submetida à rotação varimax, pois apenas dois dos fatores possuíam correlação entre si, enquanto os demais se correlacionavam fracamente. Esses oito fatores explicavam 45% da variância total. Entretanto, a composição dos fatores não fazia sentido semântico. A solução obtida foi ruim,

pois misturava muito os itens. Dadas essas características, utilizou-se a rotação oblíqua direta que ofereceu uma solução mais limpa.

Resolveu-se então, forçar a extração de 4 fatores, conforme expectativa teórica, utilizando-se o mesmo método de extração e de rotação. Obteve-se três fatores que explicaram 31% do total da variância explicada, cargas fatoriais entre 0,30 e 0,61 e índices de fidedignidade aceitáveis: o Fator 1 reunia grande parte dos itens de Sociabilidade, mas ficou composto também por itens de regulação emocional, de atitudes positivas para o trabalho e de consciência emocional, num total de 12 itens (1, 2, 9, 17, 24, 26, 31, 33, 34, 37, 40, 41) e apresentou alfa de Cronbach (α) e lambda de Gutman (λ^2) de 0,78; o Fator 2 reuniu 5 itens de Autonomia e Regulação (3, 6, 8, 20, 32), revelou alfa de Cronbach de 0,65 e lambda de Gutman de 0,66 e o Fator 3 ficou composto por uma maioria de itens de Atitude Positiva para com o Trabalho, 10 itens (10, 11, 12, 13, 15, 21, 28, 35, 39, 42), revelou alfa de Cronbach de 0,78 e lambda de Gutman de 0,78, mas também misturou itens dos 4 fatores teoricamente propostos. O fator 4 reteve apenas dois itens e não apresentou valores aceitáveis de fidedignidade (alfa de 0,43 e lambda de 0,44), tendo sido descartado. Assim, a estrutura de 4 fatores foi identificada na AFE, embora tivesse uma interpretação semântica complexa. Decidiu-se, então, testá-la por meio da AFC.

5.2 Análise Fatorial Confirmatória

Inicialmente, buscou-se testar se a estrutura fatorial do novo instrumento na sua forma integral com os 27 itens resultantes da AFE (1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42) estava de acordo com o “modelo” identificado naquela análise. Devido ao fato de que os fatores se revelaram correlacionados na AFE, decidiu-se testar um modelo de segunda ordem. Seguindo as recomendações de Thompson

(2004), as variâncias dos construtos latentes foram fixadas em um valor de 1. O modelo não se ajustou bem. Os resultados da testagem do modelo inicial indicaram um ajuste aos dados não satisfatório com os seguintes valores dos índices de ajuste: CMIN/DF= 2,85, GFI=0,87, CFI=0,76, RMSEA=0,064 e RMR=0,039. Analisando as cargas fatoriais dos itens, resolveu-se excluir aqueles cujas cargas fossem as mais fracas, ou seja, menores do que 0,40 (itens excluídos: 1, 3, 17 e 32). Os índices de modificação também sugeriam acrescentar covariância entre alguns resíduos de um mesmo fator (Figura 1).

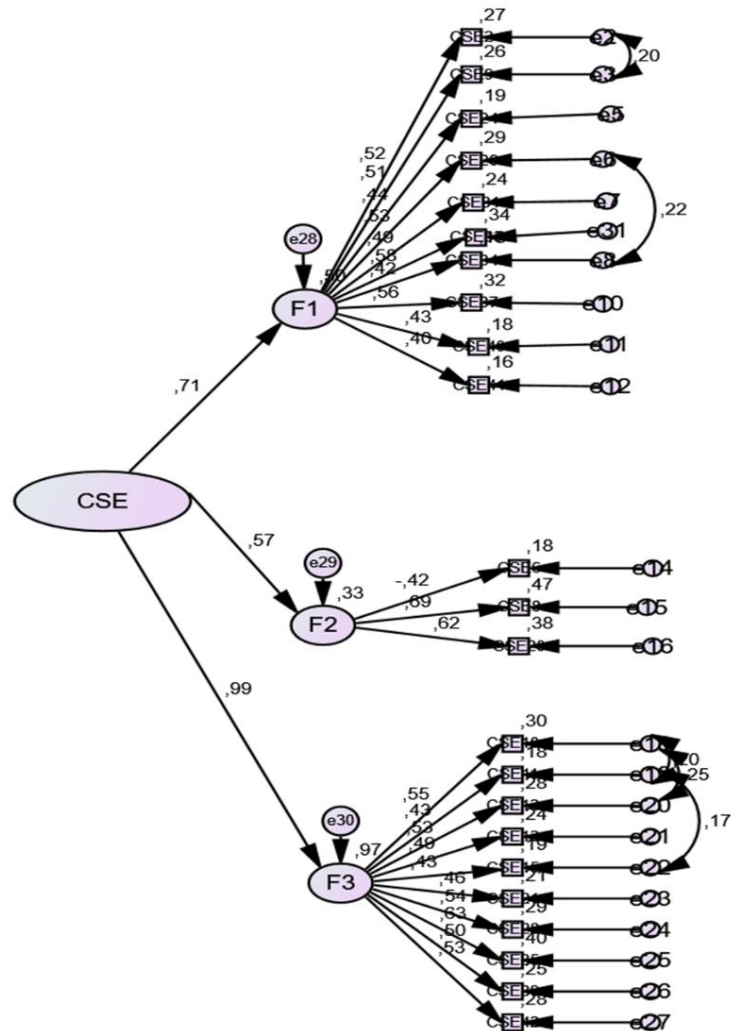
Depois da exclusão dos itens com cargas fracas e das modificações realizadas, o segundo modelo com 23 itens foi avaliado. O índice de ajuste desse segundo modelo aos dados foi satisfatório, tendo atingido os valores estabelecidos para um bom ajuste: CMIN/DF= 2,28; GFI= 0,91; CFI=0,86, RMSEA=0,05 e RMR=0,03.

Na Figura 1 podem ser observadas as cargas dos itens nos fatores e os passos padronizados dos três fatores no fator de segunda ordem no modelo final. A inspeção dos fatores permite observar que o fator 2 é o que reúne itens com as cargas mais elevadas.

O cálculo dos índices de fidedignidade revelou valores de alfa de Cronbach de F1= 0,76, F2= 0,58 e F3= 0,78 e para a escala total, alfa de Cronbach de 0,84. A confiabilidade composta para o F1 foi 0,73, para o F2 foi de 0,60 e para o F3, de 0,80. Para o fator de segunda ordem denominado competência socioemocional, a confiabilidade composta foi de 0,87; todos esses valores atendem ao mínimo recomendado pelo Conselho Federal de Psicologia (2010).

Figura 1

Modelo da AFC para CSE, solução de segunda ordem com covariâncias estimadas



A invariância do modelo de medida e do modelo estrutural do CSE foi testada para grupos com cargos que envolvem gestão de pessoas e para cargos que não envolvem gestão de pessoas, denominados grupos Gerencial e Demais. Numa primeira etapa, a invariância do modelo de medida foi avaliada nos dois grupos por comparação do modelo não restrito (com pesos fatoriais e variâncias/covariâncias dos fatores livres) com um modelo restrito (onde foram fixados os pesos fatoriais e as variâncias/covariâncias dos dois grupos). Finalmente, a invariância do modelo estrutural foi avaliada por comparação do modelo com coeficientes

estruturais livres versus o modelo com coeficientes estruturais fixos e iguais nos dois grupos. A significância estatística da diferença dos dois modelos foi feita com o teste Qui-quadrado como descrito por Marôco (2014). A significância das diferenças entre parâmetros do modelo nos dois grupos foi avaliada com o teste Z produzido pelo AMOS para comparações 2-a-2.

A análise multigrupos realizada no AMOS revelou modelos diferentes para ambos os grupos. Isto significa dizer que o modelo de CSE para trabalhadores que supervisionam pessoas ou que têm sob sua responsabilidade subordinados no trabalho difere do modelo de CSE para trabalhadores que são apenas subordinados. O p valor é significativo para todos os modelos, levando à rejeição de H_0 que afirma que os modelos não diferem entre si, ou seja, que os modelos são iguais para ambos os grupos, conforme **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e **Erro! Fonte de referência não encontrada.** O modelo constrito com pesos fatoriais fixos nos grupos Gerencial versus Demais apresentou um ajustamento significativamente pior do que modelo com parâmetros livres ($X^2_{\lambda}(20) = 98,01; p=0,00$) demonstrando a variância do modelo. Adicionalmente, o modelo com coeficientes estruturais fixos diferiu significativamente do modelo com coeficientes estruturais livres quando foi considerado que o modelo de medida era invariante ($X^2_{\lambda}(23) = 53,60; p=0,00$).

Figura 2

Modelo de CSE para o grupo de trabalhadores do eixo Gerencial

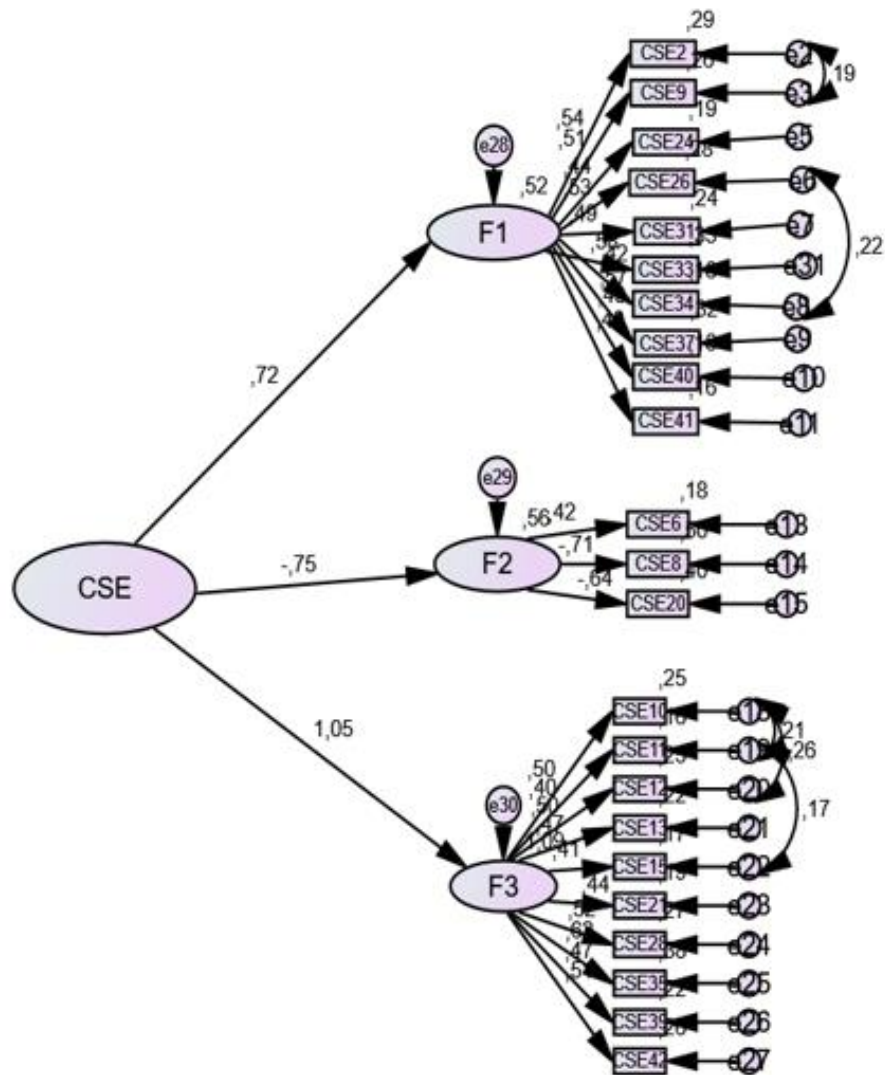
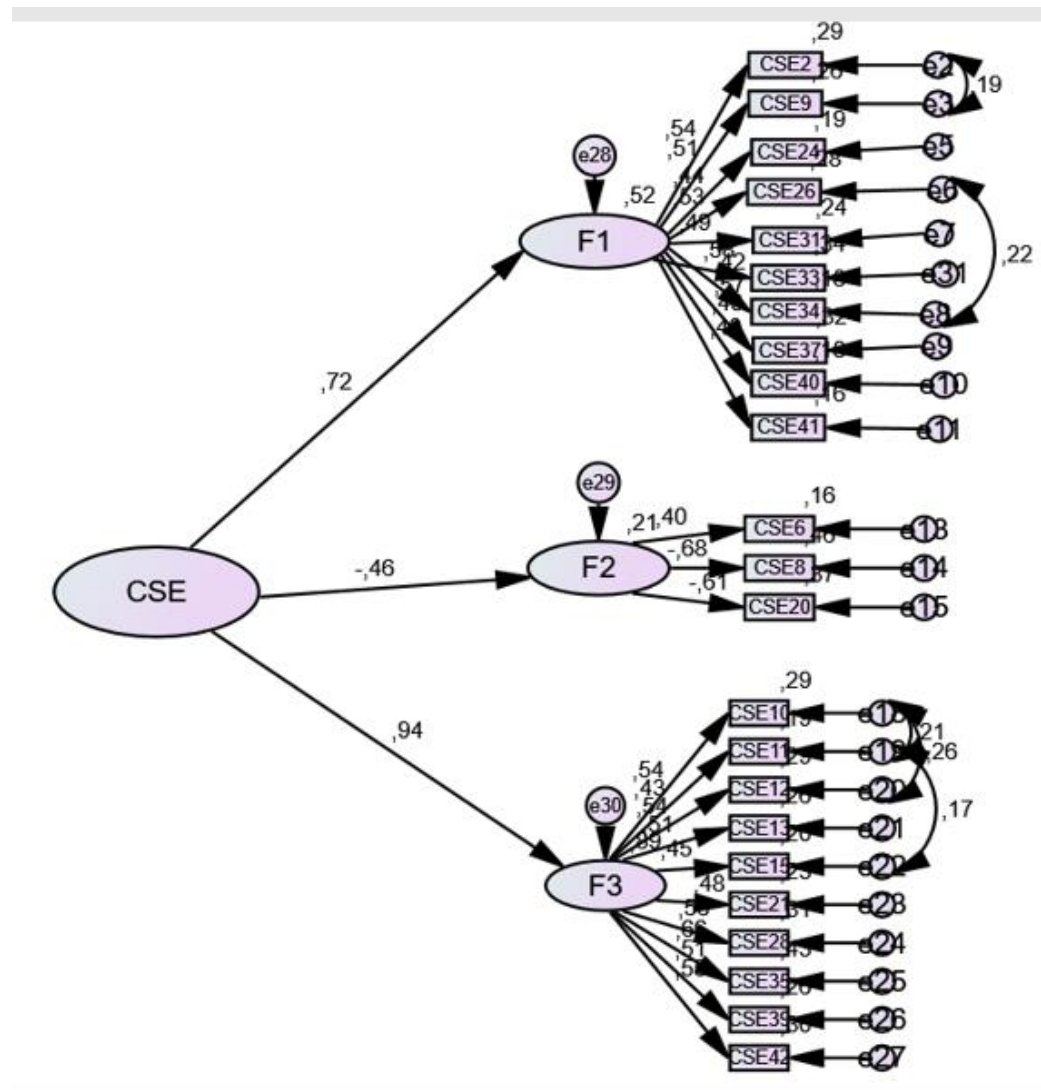


Figura 3

Modelo de CSE para o grupo de trabalhadores dos Demais eixos



5.3 Modelo Unifatorial e Teste de Invariância

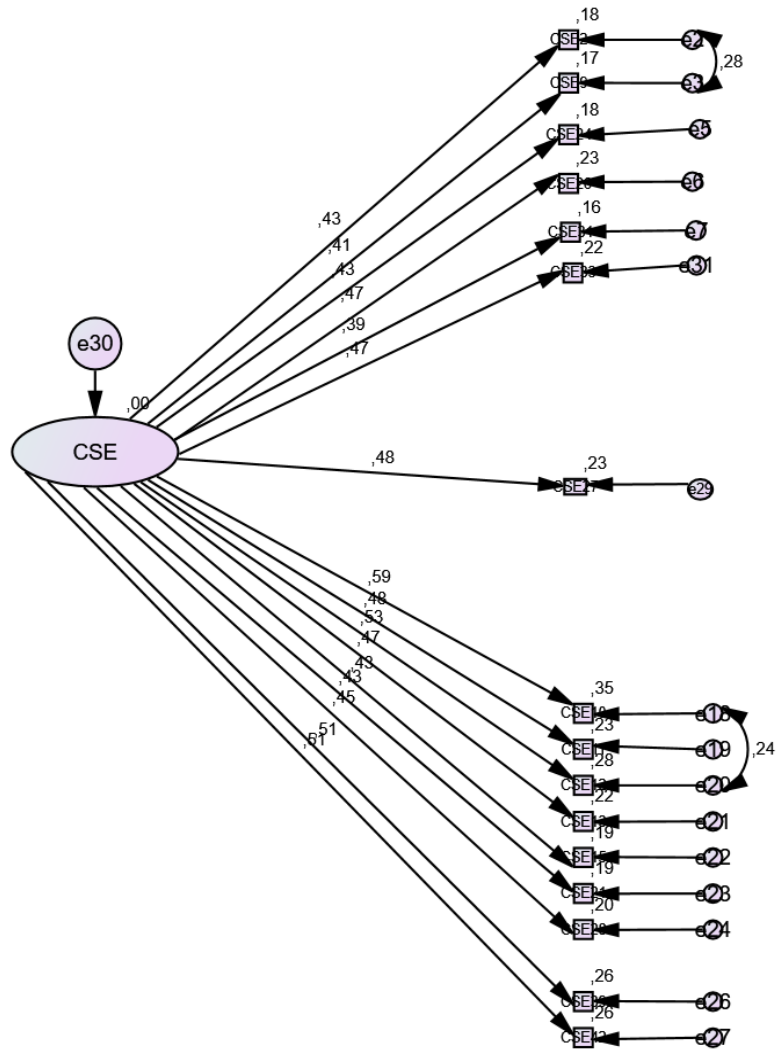
A análise de dados foi realizada, por meio dos softwares AMOS (v. 22) e SPSS (v. 22), em duas etapas: 1ª) análise fatorial confirmatória, para examinar a qualidade de ajustamento da estrutura fatorial do CSE, considerando a existência de uma teoria psicológica fundamentada em estudos teóricos e empíricos internacionais sobre as competências socioemocionais e, 2ª)

análise da consistência interna obtida pelo coeficientes alfa de Cronbach e pela confiabilidade composta.

Para comparar a qualidade do modelo de segunda ordem com um possível modelo unifatorial, foi realizada uma análise fatorial confirmatória com o método da máxima verossimilhança (ML). Verificou-se os pressupostos para a utilização da técnica para evitar resultados enviesados das estatísticas de ajustamento do modelo, das estimativas e da significância dos parâmetros. A normalidade, uni e multivariada da distribuição dos valores, foi verificada pelos coeficientes de assimetria ($Sk < 3$) e curtose ($Ku < 7$). Os outliers foram avaliados pela distância Mahalanobis (Kline, 2015).

Para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo unifatorial proposto, utilizou-se os valores de qui-quadrado (χ^2). Valores não significantes ($p > 0,05$) indicam a magnitude da discrepância entre a matriz de covariância observada e a modelada, testando a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados; quanto maior for esse valor, pior será o ajustamento. Um indicador de ajuste mais usual é a razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade (χ^2/gf) que devem se apresentar entre 1 e 5 (Kline, 2015). Além desses, outros índices de ajuste foram considerados: CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), e RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Adotou-se, como critérios de ajuste satisfatório, os valores dos indicadores de χ^2/gf inferior a 5; os índices de aderência CFI, GFI e TLI com valores superiores a 0,80 e RMSEA próximo ou inferior a 0,08 (Arbuckle, 2013; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009; Marôco, 2014).

Eliminados sete itens com cargas menores do que 0,40 (itens excluídos: 6, 8, 20, 25, 34, 40 e 41), o modelo de segunda ordem inicial com 23 itens, ficou com 16 itens (Figura 4) e apresentou índices de ajuste adequados: GFI= 0,91, AGFI=0,89, CMIN/GL=3,18 (CMIN=324,32, GL= 102, $p < 0,01$), CFI= 0,83, RMSEA= 0,07(LO=0,06, HI=0,08), TLI= 0,80 em um modelo unifatorial.

Figura 4*Modelo Unifatorial da CSE – Lab*

O modelo unifatorial do CSE-Lab com 16 itens identificados na Tabela 3, apresentou bons ajustes, com alfa de Cronbach de 0,81 e confiabilidade composta de 0,99.

Tabela 3*Modelo Unifatorial CSE- Lab*

Rótulos dos Itens	Conteúdo dos Itens	Cargas Fatoriais
02. SOC	Eu ofereço suporte emocional às pessoas com dificuldades de realizar um trabalho.	0,43
09. CEM	As pessoas se sentem à vontade para falar de suas emoções comigo.	0,41
10. SOC	Procuro integrar os novos colaboradores da empresa para que se sintam bem recebidos.	0,59
11. SOC	Influencio pessoas pouco colaborativas para que se envolvam mais nos processos de trabalho	0,48
12. APT	Sinto-me realizado(a), quando trabalho para um objetivo comum.	0,53
13. APT	Sinto-me contente ao enfrentar novos aprendizados no trabalho.	0,47
15. APT	Sou otimista em relação as metas e objetivos que devo alcançar no meu trabalho.	0,43
21. ARE	Diante de adversidades no trabalho, acredito que conseguirei realizar o que esperam de mim	0,43
24. SOC	Quando as pessoas discordam da forma como conduzo minhas atividades, exponho os motivos que me levaram a escolher esse método de trabalho.	0,43
26. SOC	Nas situações de conflitos no trabalho, procuro agir para preservar as boas relações sociais.	0,47
27. SOC	Busco utilizar vocabulário claro para me comunicar com as pessoas com quem me relaciono no trabalho.	0,48
28. APT	Busco novos conhecimentos para lidar com os desafios que acontecem no meu trabalho.	0,45
31. SOC	Elogiando as pessoas, eu as ajudo a superar suas dificuldades de desempenho no trabalho.	0,40
33. CEM	Consigo identificar as emoções das pessoas no meu trabalho, para manter um relacionamento de confiança com elas.	0,47
39. SOC	Ao dar feedback, reforço as habilidades das pessoas apontando o que precisa ser melhorado.	0,51
42. APT	Proponho melhorias em meu trabalho, que são possíveis de serem implantadas.	0,51

Escolhido esse modelo como o de melhor ajuste, a verificação da invariância da estrutura fatorial do CSE - Lab para grupos separados foi realizada por categorias de cargos, utilizando-se a análise fatorial confirmatória multigrupos (AFCMG). A análise multigrupos avalia se a estrutura do modelo de equações estruturais é invariante em diferentes grupos. A invariância do modelo de medida foi avaliada nos dois grupos por comparação do modelo livre com um modelo com pesos fatoriais, covariâncias e interceptos fixos para testar a invariância configural (modelo irrestrito, sem nenhum parâmetro de medida), métrica (igualdade de cargas fatoriais) e escalar (igualdade de interceptos). As diferenças entre os ajustes dos modelos foram avaliadas por meio da diferença do qui-quadrado ($\Delta\chi^2 < 0,05$) e do CFI (ΔCFI). Para se assumir invariância de medida, o modelo testado não deve apresentar diferenças no CFI ($\Delta\text{CFI} > 0,01$, ou seja, um $\Delta\text{CFI} < -0,01$ é indicador da não invariância do modelo. Optou-se por não avaliar a invariância residual dos itens pela falta de consenso sobre sua necessidade e por ser um procedimento restritivo e dificilmente alcançável nas pesquisas em Psicologia (Damásio, 2013). As estimativas padronizadas do modelo revelam o ajustamento simultâneo do modelo para os eixos Gerencial e Demais e aponta uma qualidade inadequada ($\chi^2(208) = 533,64$; $\chi^2/\text{gl} = 2,566$; $p > 0,001$; $\text{CFI} = 0,767$; $\text{PCFI} = 0,665$; $\text{RMSEA} = 0,059$), revelando que o modelo não possui um bom ajustamento simultâneo para os eixos Gerencial e Demais trabalhadores e confirmando os achados para o modelo de segunda ordem.

5.4 Correlações

Também foram gerados testes para correlação dos itens de CSE Geral com as dimensões consideradas nos dois instrumentos aplicados, Escala Competências Socioemocionais (Macedo & Silva, 2020) e Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de Personalidade (Passos & Arie Laros, 2015). Na tabela 3, os cinco primeiros fatores correspondem à Escala Competências Socioemocionais (Macedo & Silva, 2020) e os demais,

à Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de Personalidade (Passos & Arie Laros, 2015). As correlações realizadas neste estudo apontam como referência os parâmetros de intensidade de correlação indicados por Dancey e Reidy (2006) de forte correlação (<0,9 - >0,7) e correlação moderada (<0,6 - >0,4), fraca (<0,3 - >0,1).

Os resultados evidenciados neste estudo com o instrumento de Macedo e Silva (2020) ficaram entre forte e moderado, com destaque para dimensão Consciência Emocional (0,73). Este indicador confirma a similaridade teórica e semântica dos itens utilizados na construção de ambas as escalas. Com relação às dimensões da escala de Passos & Arie Laros (2015), a correlações encontradas foram fracas. Estes resultados podem ser explicados pela estrutura dos itens com bases teóricas não semelhantes, pois o modelo do CSE-Lab é calcado em desenvolvimento de competências e experiências situacionais, portanto mais lábeis, enquanto, em contrapartida, a Escala reduzida dos Cinco Fatores avalia traços de personalidade que são menos mutáveis na determinação do comportamento latente.

Tabela 4

Correlações entre a CSE-Lab, a Escala Competências Socioemocionais a Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade

Correlações (N=450)	
	CSE – Lab Geral
ConscEmoc	,713
RegEmoc	,575
ConscSocial	,663
AutocontrEmoc	,445
CriatEmoc	,630
Extroversão	,173
Conscienciosidade	,169
Amabilidade	,267
Neuroticismo	,228
Abertura à mudanças	,278

** p< 0,001

6 DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve como desfecho primário construir um instrumento psicométrico para mensurar indicadores de competências socioemocionais no contexto do trabalho e analisar evidências de validade e fidedignidade deste instrumento. Foram utilizados como parâmetros de correlação as escalas de Competências Socioemocionais de Macedo e Silva (2020), por apresentar a proposta de medir as competências socioemocionais no contexto de trabalho, com um modelo teórico misto, e a Escala reduzida dos Cinco Fatores de Personalidade (Passos & Arie Laros, 2015). A amostra utilizada pela CSE de Macedo e Silva (2020) contemplou apenas o eixo gerencial de carreira em um contexto específico. Sendo assim o CSE-Lab pode ser indicado como inovador pois foi construído assumindo o modelo teórico de Saarni (1999) e Bisquerra Alzina (2003), principalmente por considerar situações cotidianas com profissionais em um ambiente de trabalho com uma amostra mais ampla.

Os resultados de CSE-Lab foram submetidos aos procedimentos de análises fatoriais, para testar se as dimensões teóricas que sustentaram modelo seriam identificadas empiricamente. Foram encontrados resultados mais consistentes após explorar o CSE-Lab como um instrumento unifatorial, portanto, como uma escala com escore geral de CSE, sendo possível ponderar que as dimensões do construto competências socioemocionais são complexas, não excludentes e podem influenciar umas nas outras de forma transversal, como é o caso da consciência emocional, pois o indivíduo tem capacidade de perceber suas próprias emoções e as dos outros. Este pode ser um princípio básico para as dimensões autonomia e regulação emocional, porque a consciência emocional passa por um processo cognitivo e comportamental de forma adaptada às necessidades individuais e ambientais. Estas facetas também perpassam por outras dimensões como a sociabilidade e a atitude positiva para com o

trabalho, considerando que as relações sociais e a competência para a vida e bem-estar `derivam dos aspectos afetivos pessoais.

A CSE-Lab apresentou resultados mais consistentes como uma escala unifatorial, destacando a importância do modelo teórico, por abarcar os fenômenos comportamentais latentes pertencentes a todas as dimensões. Este resultado converge com as evidências encontradas na validação do EMODOC (Carias, 2020), que também constatou a adequação do escore geral, indicando um instrumento unifatorial capaz de preservar a complexidade e amplitude do conceito de competências socioemocionais. Outro dado importante encontrado durante a análise multigrupos desta amostra, revelou modelos diferentes para os grupos gerenciais e os demais eixos de carreira. Este resultado destaca a base teórica, quanto à relevância das situações e contextos vivenciados e suas influências nas entregas e experiências vivenciadas no que tange às competências socioemocionais no contexto do trabalho. Ou seja, o contexto e as situações de trabalho são tão importantes a ponto de provocar diferenças nos modelos de CSE para diferentes grupos ocupacionais.

O QDE-A (Pérez-Escoda, Bisquerra Alzina, Filella & Soldevila, 2010) desenvolvido para mensurar as competências socioemocionais em adultos em contextos diversos apresentou resultados de validação e fidedignidade aceitáveis. Entretanto, a amostra apresentou limitações, pois foi homogênea, não diversificando os eixos de carreira, fator este que pode influenciar na variância de modelos para demandas específicas. O mesmo pode ser apontado no instrumento de Macedo e Silva (2020), pois os autores utilizaram uma amostra somente do eixo gerencial de uma instituição específica, muito mais homogênea do que a utilizada neste estudo.

As correlações encontradas com os instrumentos de Macedo e Silva (2020) e (Passos & Arie Laros (2015) reafirmaram as bases teóricas encontradas na revisão da literatura. A Escala de Competência Socioemocionais por utilizar como base o modelo misto de inteligência emocional e competências sociomocionais para mensurar as competências socioemocionais

demonstrou resultados mais fortemente correlacionados ao fator geral do CSE-Lab. As dimensões e a base semântica pouco diferem das utilizadas no CSE-Lab, com destaque especial para Consciência Emocional, assim como na análise fatorial é identificada como um fator transversal que permeia todas as outras dimensões.

Constatou-se também a correlação fraca do índice geral de CSE-Lab com a Escala Reduzida dos Cinco Fatores de Personalidade (Passos & Arie Laros, 2015). Este resultado pode ser explicado pela diferença da definição constitutiva e operacional na elaboração do itens, além da base teórica explicada por Santos e Primi (2014) que teve como objetivo associar a mensuração de aspectos particulares da personalidade e enquadrá-los nos domínios dos cinco grandes fatores como forma de analisar o papel de diferentes características socioemocionais sobre a vida das pessoas.

O modelo dos Cinco Grandes Fatores pode ser associado conceitualmente aos comportamentos e dimensões que permeiam as competências socioemocionais, pela similaridade com a qual o indivíduo experimenta suas emoções e relações afetivas-sociais. O Neuroticismo pode indicar o grau de estabilidade emocional que o indivíduo vivencia em experiências negativas, assim como a Extroversão representa como uma pessoa estabelece suas interações sociais. O fator Abertura indica o nível de curiosidade, disponibilidade para vivenciar situações novas e criativas, adicionalmente a Conscienciosidade avalia o foco, a disposição e o autocontrole para buscar suas metas. Por fim, a Amabilidade representa a forma e qualidade que a pessoa estabelece suas relações (Santos et al., 2018).

Portanto, pode-se ressaltar que, embora existam instrumentos como o Inventário Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) (Primi et al., 2016), que tem como objetivo mensurar as competências socioemocionais, utilizando a base teórica dos cinco grandes fatores de personalidade, podem ocorrer diferenças significativas nos resultados. As diferenças conceituais estão presentes na construção semântica dos instrumentos, ou seja, o

CSE-Lab considerou o contexto e as possíveis crenças na forma como o indivíduo experimenta suas emoções, indicando possíveis oscilações quanto aos resultados dependendo do momento de vida ou contexto que o indivíduo está inserido. Em contrapartida, o traço-fator de personalidade apresenta maior estabilidade na demonstração dos comportamentos latentes.

Como limitação desta pesquisa pode-se destacar o número de grupos focais e a diversidade de profissionais no levantamento de situações para construção dos itens. Como os componentes das competências socioemocionais são atributos interdependentes, sugere-se em estudos posteriores maior questionamento no levantamento dos comportamentos latentes a fim de compreender melhor como estes atributos das dimensões operam de modo isolado e de forma integrada, conforme pontuado por Hauck e Zanon (2015) que argumentam que a medida em psicologia não tem como foco um objeto em sua totalidade e sim uma propriedade de um objeto.

Outra limitação a ser apontada é que o CSE-Lab é uma ferramenta de avaliação de autorrelato, e como todos esses tipos de instrumentos, pode sofrer vieses de autopercepção em decorrência de o indivíduo ignorar muitos aspectos ao seu próprio respeito, ou ainda sobre a desejabilidade social, o que pode comprometer suas escolhas no momento de responder o instrumento (Kohlsdorfa & Costa, 2009). Diante destes fenômenos que podem ocorrer sugere-se utilizar outros instrumentos ou metodologias de avaliação, como avaliação 360°, onde são obtidas as percepções das pessoas com as quais os avaliados têm relação no ambiente de trabalho como pares, subordinados e gestores, conforme apontado nas recomendações de Macedo e Silva (2020).

Com relação a validade da escala CSE-Lab, mesmo sendo um instrumento com escore unifatorial e tendo limitações, ela trouxe benefícios ao conhecimento da área acerca das competências socioemocionais, elucidando o conceito e as relações entre suas dimensões. No que tange a aspectos práticos, uma das vantagens da escala proposta é a boa confiabilidade

(alfa de Cronbach =0,87) e a facilidade na aplicação do instrumento, inclusive pela quantidade reduzida de itens (16). No futuro, a utilização desta escala poderá possibilitar aos indivíduos que dela façam uso, como autoavaliação e a busca de autodesenvolvimento de tais competências. Além disso, a partir deste diagnóstico, as empresas poderão desenvolver, investir e incorporar programas de promoção de desenvolvimento de pessoas, com foco nas competências socioemocionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo construir e buscar evidências de validade de uma escala para medir as competências socioemocionais no contexto do trabalho. Para isso, o principal desafio foi a escolha da linha conceitual teórica e a busca de outros instrumentos correlatos pela limitação nacional e internacional de estudos sobre este tema, principalmente contextualizado no ambiente laboral. Neste sentido, este estudo possibilitou a construção de escala para mensuração das competências socioemocionais no ambiente de trabalho, identificando boas propriedades psicométricas, ou seja, o estudo forneceu parâmetros que atestam que o instrumento mede aquilo a que se propõe e possui confiabilidade em níveis aceitáveis, tendo atingido seu objetivo.

A versão inicial do instrumento era composta por 43 itens, após análise dos resultados encontrados por meio da análise exploratório e confirmatória, a escala foi adequada para 16 itens. Os índices foram satisfatórios após ajustes e o instrumento ficou denominado competências socioemocionais, confirmando assim a confiabilidade e validade do modelo unifatorial de CSE-Lab.

Existem outros instrumentos que medem as competências socioemocionais em contextos específicos (Macedo & Silva, 2020; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010), desconsiderando os eixos de carreira dos participantes. Foi identificado neste estudo, que os modelos estabelecidos não apresentam invariância dependendo do eixo de carreira ao qual os participantes da pesquisa pertencem. Além disso, no momento da construção dos itens, a proximidade com o público e demandas das situações exploradas durante a realização dos grupos focais, observou-se que os profissionais apresentam situações que demandam autopercepção emocional e gerenciamento das emoções que impactam nas relações de trabalho.

Pelas limitações encontradas nesta pesquisa, recomenda-se ampliar e diversificar a amostra com grupos gerenciais e os demais profissionais, para testar a replicabilidade da estrutura fatorial do CSE-Lab. Como complemento, faz-se necessário incluir outros instrumentos de avaliação para CSE que possibilitem uma avaliação do tipo 360° que podem ser respondidas pelos subordinados, pares e gestores dos trabalhadores, minimizando os vieses que podem ocorrer em medidas de autorrelato.

Como existem outras escalas utilizadas para avaliação das competências socioemocionais, foram encontradas correlações fortes e moderadas com as dimensões da escala desenvolvida por Macedo e Silva (2020), convergindo com o modelo teórico utilizado para construção de ambas as escalas. Também foram encontradas correlações fracas com as dimensões do Cinco Grande Fatores mensuradas na escala de Passos e Arie Laros (2015), explicado pela diferença do modelo teórico com foco em traço-fator de personalidade, tendo pouca influência situacional ou de demandas do indivíduo no ambiente de trabalho para as competências socioemocionais.

Finalmente, uma das contribuições desta pesquisa foi disponibilizar uma escala válida para avaliação das competências socioemocionais no contexto do trabalho, viabilizando um instrumento que poderá servir como base para programas de desenvolvimento das CSE's. Sabe-se que as competências socioemocionais são competências transversais, que contribuem para o desempenho e bem-estar dos trabalhadores, auxiliando na regulação das emoções em situações de estresse que poderão surgir diante dos desafios nos ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(2), 117-145. <https://doi.org/10.3200/MONO.130.2.117-145>
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Laertes.
- Arbuckle, J. (2013). *IBM® SPSS® Amos™ 22: User's guide*. IBM. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/imt/softwarelizenzen/spss/IBM_SPSS_Amos_User_Guide-22.pdf
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl. 1), 13-25. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Bisquerra Alzina , R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina , R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para a I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. 1-10. <https://elephantwise.org/wp-content/uploads/2020/03/Bisquerra-Ed.Socioemocional.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales (emocional competences). *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Blanes Nadal, C., Gisbert Soler, V., & Díaz Garcia, P. (2014). La importancia de las competencias emocionales en la gestión de unidades organizativas. *3C Empresa*.

Investigación y Pensamiento Crítico, 3(17), 42-61. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2014/02/COMPETENCIAS-EMOCIONALES-EN-LA-GESTION-DE-UNIDADES-ORGANIZATIVAS1.pdf>

Boyatzis, R. E. (1993). Beyond competence: The choice. *Human Resource Management Review*, 3(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90007-Qresearchers](https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90007-Qresearchers). Sage Publishers.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2017 dezembro 20). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Bueno, J. M. H., Correia, F. M. L., Abacar, M., Gomes, Y. A., & Pereira, F. S., Jr. (2015). Competências emocionais: Estudo de validação de um instrumento de medida. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 153-163. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n1/v14n1a18.pdf>

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, (1), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

Byrne, B. M. (2005). Factor analysis: Confirmatory. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*, 2, 599-606. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa130>

Cali, A., Fierro, I. J., & Sempértegui, C. (2015). La inteligencia emocional como elemento estratégico en la empresa. *Ciencia UNEMI*, 8(15), 119-125. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol8iss15.2015pp119-125p>

Carias, I. A. (2020). *Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica: desenvolvimento de medida e teste de modelo*. (Dissertação de Mestrado,

Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, Brasil).

<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32122>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. (2020, agosto 8).

CASEL. www.casel.org: <https://casel.org/about-2/>

Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2010). *Avaliação psicológica: Diretrizes na*

regulamentação da profissão. CFP. <https://satepsi.cfp.org.br/docs/Diretrizes.pdf>

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four

recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment,*

Research, and Evaluation, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>

Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-

228. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>

Damásio, B. F. (2013). Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG)

na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *Psico-USF, 18*(2), 211-220.

<https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000200005>

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS*

para Windows (3ª ed.). Artmed.

Duque Ceballos, J., García Solarte, M., & Hurtado Ayala, A. (2017). Influencia de la

inteligencia emocional sobre las competencias laborales: Un estudio empírico con

empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales, 33*(144), 250-260.

<https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.06.005>

Dutra, J. S. (2017). *Competências: Conceitos, instrumentos e experiências* (2ª ed.). Atlas.

Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M., & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: O

caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração*

Contemporânea, 4(1), 161-176. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415->

[65552000000100009](https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009)

- Dziuban, C. D., & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 6, 358-361. <https://doi.org/10.1037/h0036316>
- Faria, L., & Lima-Santos, N. (2012). Emotional intelligence in the Portuguese academic context: Validation studies of "The Emotional Skills and Competence Questionnaire" (ESCQ). *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, 20(1), 91-102. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Faria_20-1.pdf
- Farina, L. S. A., Rodrigues, G. R., & Hutz, C. S. (2018). Flow and engagement at work: A literature review. *Psico-USF*, 23(4), 633-642. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230404>
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage Publications.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(esp.), 186-193. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Furr, R. M. (2011). Response formats and item writing. In R. M. Furr, *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology* (pp. 16-24). Sage Publications.
- García, N. M., Ceranates Cardona, G. A., Nápolis Echaury, A., Razón Gutiérrez, A. C. & Rivas Rivera, F. (2018). Conceptualización de competencias. Socioemocionales y Estilo de

- vida de estudantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), 135-153.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v14n1/2594-0686-polis-14-01-135.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. (M. V. Veríssimo, Trad.) Artmed.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Liber Livro.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gondim, S. M. G., & Loiola, E. (2015). *Emoções, aprendizagem e comportamento social: Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho*. Casa do Psicólogo.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n4/v14n4a06.pdf>
- Grup de Recerca em Orientació Psicopedagògica - GROU. (2020, agosto 8). *Research group in psychopedagogical orientation*. GROU. <http://www.ub.edu>:
<http://www.ub.edu/grop/en/grop-introduction/>
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L., (2005). *Análise multivariada de dados* (5ª ed.) (M. A. G. A. S. Sant'Anna, Trad.). Bookman.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed.) (M. A. G. A. S. Sant'Anna, Trad.). Bookman.
- Hauck, N., Filho, & Zanon, C. (2015). Questões básicas sobre mensuração. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini, *Psicometria* (pp. 23-39). Artmed.
- Hernández Carreón, N., Sánchez Zamora, R., & Rodríguez, R. (2017). La inteligencia emocional en el emprendimiento: Una discusión obligada para generar emprendedores exitosos. *CPMark - Caderno Profissional de Marketing*, 5(2), 39-51.

<https://www.cadernomarketingunimep.com.br/ojs/index.php/cadprofmkt/article/view/104>

Illinois State Board of Education - ISBE. (2020 agosto 8). *Social emotional learning*. Illinois classrooms in action. <http://www.ilclassroomsinaction.org/sel.html>

Instituto Ayrton Senna. (2020, agosto 8). *Instituto Ayrton Senna: Nossa história*. <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>

Jesus, S. N. (2016). Intervenções para promover a motivação e o bem-estar. In M. M. Rezende & M. G. V. Heleno, *Psicologia e promoção da saúde* (pp. 139-152). Vetor.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.

Kline, P. (2015). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. Routledge.

Kohlsdorfa, M., & Costa, A. L., Jr. (2009). O autorrelato na pesquisa em psicologia da saúde: Desafios metodológicos. *Psicologia Argumento*, 27(57), 131-139. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6028>

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2015). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. In G. Le Boterf. *Construire les compétences individuelles et collectives: Le modèle: Agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions* (pp. 1-36). Eyrolles.

Macedo, J. W. L., & Silva, A. B. (2020). Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho (rPOT)*, 20(2), 965-973. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics* (6ª ed.). ReportNumber.

- Matos, D. A. S., & Rodrigues, E. C. (2019). *Análise fatorial*. ENAP.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*(3), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence. *American Psychologist*, *28*(1), 1-14. doi:10.1037/h0034092
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). [Designing and validation of Adult Socioemotional Competences Inventor y (SECI)]. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, *32*(2), 307-329. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Sage Publishers.
- Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2015). Validade. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini, *Psicometria* (pp. 71-83). Artmed.
- Pancorbo, G., & Arie Laros, J. (2017). Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. *Paidéia*, *27*(68), 339-347. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201712>
- Pasquali, L. (Org.). (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. LabPAM.
- Pasquali, L. (2010). Testes referentes a construto: Teoria e modelo de construção. In L. Pasquali, *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas* (pp. 165-198). Artmed.
- Passos, M. F. D., & Aire Laros, J. (2015). Construção de uma escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade. *Avaliação Psicológica*, *14*(1), 115-123. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.13>

- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donovan, D. T. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. *Journal of Business Research*, 61(2), 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.05.008>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 7(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alzina, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Rodríguez García, G. A., López-Pérez, B., Férreo Cruzado, M. A., Fernández Carrascoso, M. E., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI). *Psicothema*, 29(4), 508-513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Saarni, C. (1999). A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective. *Educational Resources Information Center*, 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Sainz, M., Soto, G., Almeida, L., Ferrándiz, C., Fernández, M. C., & Ferrando, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 97-106. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109008.pdf>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento Socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/dese-nvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>
- Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: Análise da produção científica nacional e internacional. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Montoya-Castilla, I., & Takšić, W. (2019). Factorial Structure and Validity of the emotional skills and competences questionnarier (ESCQ) in spanish adolescents. *Behavioral Psychology*, 27(2), 275-293. <https://www.researchgate.net/publication/333728531>
- Sijtsma, K. (2012). Psychological measurement between physics and statistics. *Theory & Psychology*, 22(6), 786-809. <https://doi.org/10.1177/0959354312454353>
- Silva Rodríguez de San Miguel, J. A. (2020). Revisión sistemática de la aproximación de la inteligencia emocional en las empresas mexicanas. *3C Empresa. Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(1), 109-129. <https://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-empresa/article/view/927>
- Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F., Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: Explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219-242. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>

- Spencer, L. M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Wiley India.
- Stacciarini, T. S. G., & Pace, A. E. (2017). Análise fatorial confirmatória da escala Appraisal of Self Care Agency Scale - Revised. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1378.2856>
- Tellegen, P. J., & Aire Laros, J. (2014). *SON-R 6-40: Non-verbal intelligence test: Research report*. Hogrefe Verlag.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Werthein, J., & Cunha, C. (2000). Fundamentos da nova educação (Série Educação, 5), *Cardernos UNESCO*, 1-75. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>
- Weston, R., Gore, P. A., Jr., Chan, F., & Catalano, D. (2008). An introduction to using structural equation models in rehabilitation psychology. *Rehabilitation Psychology*, 53(3), 340-356. <https://doi.org/10.1037/a0013039>
- Zandonade, V., & Bianco, M. F. (2014). O trabalho abstrato e a noção de competências: Discutindo essa inter-relação no contexto do trabalho industrial. *Organizações & Sociedade*, 21(70), 443-465. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302014000300006>
- Zarifian, P. (1999). *Le modèle de la compétence*. Editions Liaisons. <https://doi.org/10.4000/osp.4897>

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos convidando você a participar da pesquisa “CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO TRABALHO”, de responsabilidade de Carla Tereza Netto Silva, aluna de Mestrado da Universidade Metodista de São Paulo. O objetivo dessa pesquisa é construir um instrumento psicométrico para mensurar indicadores de competências socioemocionais no contexto do trabalho e buscar indicadores de validade e fidedignidade. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguramos que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Você não será identificado; assim mesmo, suas respostas serão mantidas sob sigilo absoluto.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário eletrônico ou presencial. Por qualquer dos meios que você for alcançado, receberá uma explicação sobre a pesquisa seguida de aplicação de questionários com um tempo estimado de 10 a 20 minutos. É para este estudo que você está sendo convidado. Esta pesquisa pode cansá-lo(a) um pouco, pelo tamanho dos questionários. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a melhoria dos ambientes organizacionais.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício direto de qualquer espécie, seja financeiro ou outro. Assim, você não receberá retorno financeiro, nem terá despesas por sua. Se, mesmo assim, você sofrer algum dano pessoal comprovadamente causado pela pesquisa, tem direito de solicitar indenização nos termos legais, que se restringem aos danos causados comprovados.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá lhe acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Eu lhe garanto que os resultados do estudo serão analisados em conjunto sem identificar nenhum participante e que esses resultados lhes serão informados por meio da divulgação na Universidade Metodista (<http://www.metodista.br/>), podendo ser publicados posteriormente em revistas científicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 11-4366-5805 ou pelo email carlatnsilva@gmail.com. Para contatos presenciais em São

Bernardo do Campo, procure Daniel Romeiro Mendes em: à Rua do Sacramento, 230, sala 312 – Ed. Capa - Campus Rudge Ramos, São Bernardo do Campo, SP, CEP: 09640-000.

Caso necessite de algum esclarecimento quanto a questões éticas, favor contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), à Rua do Sacramento, 230, sala 303 – Ed. Capa - Campus Rudge Ramos, São Bernardo do Campo, SP, CEP: 09640-000, fone: (11) 4366-5814, e-mail: cometica@metodista.br ou presencialmente às segundas-feiras, das 14h às 17h, quartas-feiras, das 9h às 10h e sextas-feiras, das 9h às 12h - com agendamento.

O(A) Senhor(a) pode ficar com uma cópia desse termo assinada por mim, o pesquisador. Guarde-a consigo e consulte-a em caso de qualquer dúvida. Sempre que quiser, pode ter acesso ao seu Termo de Consentimento, bastando que o consulte ou o solicite a mim por meio dos contatos acima. Caso aceite participar, por favor, assinale CONCORDO na caixa abaixo do Termo de Consentimento. Agradecemos por sua atenção.

Assinatura da pesquisadora

São Bernardo do Campo, ____ de _____ de 2020

Termo de Consentimento

Eu fui informado(a) pela pesquisadora Carla Tereza Netto Silva sobre a minha participação neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos, os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação não envolve despesas e que tenho garantia de esclarecimentos adicionais e de reclamações legais, se for o caso. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou de qualquer atendimento que porventura eu tenha na instituição envolvida na pesquisa.

Li, compreendi e Concordo em participar da pesquisa.

Li, compreendi e NÃO concordo participar da pesquisa.

Seus dados serão utilizados apenas para esta pesquisa. Se, no futuro, quisermos utilizar suas respostas para outros estudos, você autoriza que os dados coletados nesta pesquisa possam ser utilizados também **ANONIMAMENTE**?

() sim () não

No caso de autorizar deseja ser informado da utilização de seus dados?

() sim () não

Se **sim**, deixe seu e-mail, por favor: _____

Assinatura

Data ____/____/2020

Agradecemos muito sua participação!

Apêndice B - Escala de Competências Socioemocionais do Contexto do Trabalho (CSE – Lab

Abaixo estão algumas frases referentes à forma de pensar e agir no trabalho. INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA elas ocorrem em seu dia a dia.

Para responder, assinale com o “X” apenas um dos códigos da escala de 1 a 5, à direita de cada frase, que significam:

Nunca		Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre				
1		2	3	4	5				
1	CEM	Procuo identificar o estado de humor das pessoas, para saber qual postura adotar.			1	2	3	4	5
2	SOC	Eu ofereço suporte emocional às pessoas com dificuldades de realizar um trabalho.			1	2	3	4	5
3	ARE	Reajo de maneira impulsiva quando colegas, subordinados e gestores entram em confronto comigo.			1	2	3	4	5
4	ARE	Quando estou aborrecido(a) com meus colegas ou superiores, procuro sensibilizá-los sobre a importância de se colocarem em meu lugar.			1	2	3	4	5
5	SOC	Meus colegas, subordinados e gestores têm dificuldade de se aproximar de mim para conversar.			1	2	3	4	5
6	ARE	As críticas dos meus colegas, subordinados e gestores me irritam.			1	2	3	4	5
7	SOC	Para atingir os objetivos do meu trabalho, procuro envolver outras pessoas.			1	2	3	4	5
8	APT	Respeito opiniões diferentes das minhas.			1	2	3	4	5
9	CEM	As pessoas se sentem à vontade para falar de suas emoções comigo.			1	2	3	4	5
10	SOC	Procuo integrar os novos colaboradores da empresa para que se sintam bem recebidos.			1	2	3	4	5
11	SOC	Influencio pessoas pouco colaborativas para que se envolvam mais nos processos de trabalho.			1	2	3	4	5
12	APT	Sinto-me realizado(a), quando trabalho para um objetivo comum.			1	2	3	4	5
13	APT	Sinto-me contente ao enfrentar novos aprendizados no trabalho.			1	2	3	4	5
14	CEM	Durante o trabalho foco em minhas atividades, não prestando atenção em minhas emoções.			1	2	3	4	5
15	APT	Sou otimista em relação as metas e objetivos que devo alcançar no meu trabalho.			1	2	3	4	5
16	ARE	Sinto-me mal quando perco a paciência em uma reunião de trabalho.			1	2	3	4	5
17	ARE	Quando chego de mau humor no trabalho, tento modificar minhas próprias emoções.			1	2	3	4	5
18	APT	Acredito que feedbacks negativos sobre meu trabalho, melhoram meu desempenho.			1	2	3	4	5
19	SOC	Estou aberto(a) ao diálogo com pessoas agressivas, para melhorar a interação com elas.			1	2	3	4	5
20	SOC	Respeito as diferenças entre as pessoas no local de trabalho.			1	2	3	4	5
21	ARE	Diante de adversidades no trabalho, acredito que conseguirei realizar o que esperam de mim.			1	2	3	4	5

22	APT	Mesmo frustrado(a) com a disponibilidade de recursos que meu trabalho me proporciona, realizo minhas atividades.	1	2	3	4	5
23	ARE	Evito tomar decisões que acredito serem corretas, mas que possam impactar negativamente no meu trabalho.	1	2	3	4	5
24	SOC	Quando as pessoas discordam da forma como conduzo minhas atividades, exponho os motivos que me levaram a escolher esse método de trabalho.	1	2	3	4	5
25	CEM	Quando presencio um conflito entre colegas, subordinados ou superiores, procuro refletir o quanto eu contribui para isto.	1	2	3	4	5
26	SOC	Nas situações de conflitos no trabalho, procuro agir para preservar as boas relações sociais.	1	2	3	4	5
27	SOC	Busco utilizar vocabulário claro para me comunicar com as pessoas com quem me relaciono no trabalho.	1	2	3	4	5
28	APT	Busco novos conhecimentos para lidar com os desafios que acontecem no meu trabalho.	1	2	3	4	5
29	CEM	Quando percebo que alguém não está bem emocionalmente, procuro falar somente sobre assuntos do trabalho.	1	2	3	4	5
30	APT	Quando invisto tempo no trabalho para ensinar as pessoas, não estou sendo produtivo.	1	2	3	4	5
31	SOC	Elogiando as pessoas, eu as ajudo a superar suas dificuldades de desempenho no trabalho.	1	2	3	4	5
32	ARE	Reajo de forma impulsiva no trabalho, perdendo o controle do meu estado afetivo.	1	2	3	4	5
33	CEM	Consigo identificar as emoções das pessoas no meu trabalho, para manter um relacionamento de confiança com elas.	1	2	3	4	5
34	ARE	Em situações de conflito, evito possíveis consequências negativas às pessoas com quem me relaciono no trabalho.	1	2	3	4	5
35	APT	Busco encontrar um propósito para realizar meu trabalho da melhor forma possível.	1	2	3	4	5
36	ARE	Mesmo quando decepcionado(a) com meu desempenho, acredito que aprendo com meus erros.	1	2	3	4	5
37	SOC	Esforço-me à estar disponível, para ouvir as demandas emocionais das pessoas com quem me relaciono no trabalho.	1	2	3	4	5
38	APT	Nas relações de trabalho, acredito que situações de conflito me fazem aprender a lidar melhor com as diferenças.	1	2	3	4	5
39	SOC	Ao dar feedback, reforço as habilidades das pessoas apontando o que precisa ser melhorado.	1	2	3	4	5
40	CEM	Percebo quando as pessoas que trabalham comigo estão agitadas ou desmotivadas.	1	2	3	4	5
41	CEM	Consigo identificar minhas próprias emoções diante dos acontecimentos ocorridos no meu dia a dia no trabalho.	1	2	3	4	5
42	APT	Proponho melhorias em meu trabalho, que são possíveis de serem implantadas.	1	2	3	4	5
43	ARE	Quando discordo de uma determinação da empresa, procuro não manifestar estes sentimentos.	1	2	3	4	5

Apêndice C - Versão Final da Escala de Competências Socioemocionais do Contexto do Trabalho (CSE – Lab)

Abaixo estão algumas frases referentes à forma de pensar e agir no trabalho. INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA elas ocorrem em seu dia a dia.

Para responder, assinale com o “X” apenas um dos códigos da escala de 1 a 5, à direita de cada frase, que significam:

Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
1	2	3	4	5

Nº	Itens (versão final do CSE-Lab)	Escala				
		1	2	3	4	5
2	Eu ofereço suporte emocional às pessoas com dificuldades de realizar um trabalho.					
9	As pessoas se sentem à vontade para falar de suas emoções comigo.					
10	Procuro integrar os novos colaboradores da empresa para que se sintam bem recebidos.					
11	Influencio pessoas pouco colaborativas para que se envolvam mais nos processos de trabalho.					
12	Sinto-me realizado(a), quando trabalho para um objetivo comum.					
13	Sinto-me contente ao enfrentar novos aprendizados no trabalho.					
15	Sou otimista em relação as metas e objetivos que devo alcançar no meu trabalho.					
21	Diante de adversidades no trabalho, acredito que conseguirei realizar o que esperam de mim.					
24	Quando as pessoas discordam da forma como conduzo minhas atividades, exponho os motivos que me levaram a escolher esse método de trabalho.					
26	Nas situações de conflitos no trabalho, procuro agir para preservar as boas relações sociais.					
27	Busco utilizar vocabulário claro para me comunicar com as pessoas com quem me relaciono no trabalho.					
28	Busco novos conhecimentos para lidar com os desafios que acontecem no meu trabalho.					
31	Elogiando as pessoas, eu as ajudo a superar suas dificuldades de desempenho no trabalho.					
33	Consigo identificar as emoções das pessoas no meu trabalho, para manter um relacionamento de confiança com elas.					
39	Ao dar feedback, reforço as habilidades das pessoas apontando o que precisa ser melhorado.					
42	Proponho melhorias em meu trabalho, que são possíveis de serem implantadas.					

Apêndice D - Questionário Sociodemográfico

1. Sexo biológico: Feminino Masculino Outro

2. Idade:

Solteiro

3. Estado Civil: Casado/União estável

Separado/Divorciado

Viúvo

4. Região onde mora Sul Sudeste Norte Nordeste Centro-oeste

5. Escolaridade: Ens. Básico

Ens. Médio:

Graduação:

Pós-graduação

Mestrado

Doutorado

Área de formação: _____

6. Regime de trabalho:

Empregado CLT

Funcionário público

Autônomo

Desempregado

Cargo ocupado ou última ocupação: _____

7. Qual eixo de carreira ocupa Operacional

atualmente: Técnico/Especialista

Administrativo

Gerencial (faz gestão de pessoas)

8. Ramo de atividade onde presta serviços:

Indústria Comércio Serviços Outros

ANEXOS

Anexo 1 - Escala Competências Socioemocionais (Macedo & Silva, 2020)

1. Tenho relacionamentos marcados por atitudes de dar e receber afeto.
2. Entendo como os outros se sentem.
3. Mantenho relacionamentos marcados pela confiança mútua.
4. Compreendo como minhas emoções influenciam meu comportamento.
5. Considero as dificuldades das pessoas ao lidar com elas.
6. Percebo as minhas emoções com facilidade.
7. Considero os sentimentos e as emoções dos outros antes de tomar uma decisão.
8. Mantenho o desempenho satisfatório no trabalho/estudo mesmo diante de situações estressantes.
9. Adapto-me facilmente a situações de mudança.
10. Lido com várias demandas de trabalho/estudo sem perder o equilíbrio emocional.
11. Busco a maior quantidade de informações antes de tomar uma decisão.
12. Mantenho meu posicionamento em uma situação mesmo sob pressão.
13. Defendo meus direitos de forma equilibrada mesmo sob pressão.
14. Estou acessível quando minha equipe precisa de mim.
15. Coopero quando trabalho em equipe.
16. Coloco-me no lugar do outro para ajudá-lo a lidar com suas dificuldades
17. Assumo a responsabilidade pelas consequências de minhas decisões
18. Respeito os outros quando eles têm comportamentos diferentes dos meus.
19. Controlo minhas palavras e ações mesmo sob pressão.
20. Evito ter comportamentos explosivos diante de uma situação estressante.
21. Encontro soluções criativas para os problemas que enfrento.
22. Estimulo as pessoas a alcançarem um objetivo comum por meio do compromisso mútuo.
23. Estabeleço parcerias com pessoas e organizações pensando no bem-estar social.
24. Gerencio os conflitos de minha equipe no ambiente de trabalho/estudo de forma construtiva.
25. Crio oportunidades para experimentar emoções positivas.

Anexo 2 - Escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de Personalidade

(Passos & Arie Laros, 2015)

Abaixo você encontrará pares de adjetivos, sendo um adjetivo oposto ao outro. Em cada alternativa, assinale o adjetivo que melhor lhe representa. Procure ser sincero, pois não há respostas certas ou erradas.

- | | |
|----------------------|-----------------|
| 1 – () Extrovertido | () Tímido |
| 2 – () Comunicativo | () Calado |
| 3 – () Expansivo | () Contido |
| 4 – () Sociável | () Reservado |
| 5 – () Motivado | () Desmotivado |
| 6 – () Persistente | () Desistente |
| 7 – () Eficiente | () Ineficiente |
| 8 – () Obstinado | () Inconstante |
| 9 – () Simpático | () Antipático |
| 10 – () Gentil | () Rude |
| 11 – () Amigável | () Hostil |
| 12 – () Amoroso | () Indiferente |
| 13 – () Nervoso | () Calmo |
| 14 – () Impaciente | () Paciente |
| 15 – () Ansioso | () Tranquilo |
| 16 – () Instável | () Estável |
| 17 – () Criativo | () Prosaico |
| 18 – () Entusiasta | () Apático |
| 19 – () Autêntico | () Simulado |
| 20 – () Flexível | () Rígido |