



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA,
CONTABILIDADE E SECRETARIADO – FEAAC
CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

ANÁLISE SOBRE A CONSCIENCIOSIDADE E OUTRAS COMPETÊNCIAS
EM UMA AMOSTRA DE UNIVERSITÁRIOS DA UFC

LUCAS SABOYA FREIRE

FORTALEZA

2021

LUCAS SABOYA FREIRE

ANÁLISE SOBRE A CONSCIENCIOSIDADE E OUTRAS COMPETÊNCIAS EM
UMA AMOSTRA DE UNIVERSITÁRIOS DA UFC

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Faculdade de Economia,
Administração, Atuária e Contabilidade
da Universidade Federal do Ceará. Área
de concentração: Economia da Educação.

Orientador: Prof. Guilherme Diniz Irffi.

Coorientadora: Profa. Mariana Mota

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S122a Saboya, Lucas Freire.
Análise sobre a Conscienciosidade e outras competências em uma amostra de universitários da UFC / Lucas Saboya Freire. – 2021.
51 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Curso de Ciências Econômicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Guilherme Diniz Irffi.
1. Conscienciosidade. 2. Habilidades Socioemocionais. 3. Autorregulação. 4. Estudantes Universitários.
I. Título.

CDD 330

LUCAS SABOYA FREIRE

ANÁLISE SOBRE A CONSCIENCIOSIDADE E OUTRAS COMPETÊNCIAS EM
UMA AMOSTRA DE UNIVERSITÁRIOS DA UFC

Monografia apresentada ao curso de Ciências Econômicas da FEAAC da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Econômicas.

Área de concentração: Economia da Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Guilherme Diniz Irfi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Mariana Mota (Coorientadora)
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Eveline Barbosa Silva Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Virna Vidal Menezes
Pesquisadora CGPR-UFC

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão que sempre estiveram ao meu lado durante minha trajetória de vida, em especial minha mãe, Corcyra Saboya, por sempre ter me incentivado a pensar e estudar, por ter feito de tudo que estava ao seu alcance para me proporcionar conforto e tranquilidade para que eu possa sonhar e me dedicar aos estudos, acreditando mais em mim que eu mesmo.

Ao meu professor orientador, Guilherme Irffi, não somente pela orientação nesse estudo, mas por todas as disciplinas que tive a oportunidade de cursar com ele e ampliar minha visão de mundo.

Aos meus grandes amigos de longa data, Rebecca Dantas, Myrella Caetano, Isadora Serra, Sarah Cordeiro e Tulio Mota, por me escutarem e apoiarem nessa trajetória.

Aos meus amigos de curso, em especial a Barbará Garcia, Suelen Farias e Dafne Teixeira por me auxiliarem nessa trajetória acadêmica e tornarem a experiência mais divertida e acolhedora.

A todos, muito obrigado.

RESUMO

Diante das transformações ocorridas no mundo, percebe-se que os seres humanos passam a ganhar mais responsabilidades e novas habilidades começam a ser exigidas em suas vidas pessoais, sociais e profissionais. Além disso, as condições técnicas ficam sendo cada vez mais similares, por exemplo, a nível de titulação ou formação, evidenciando a importância da educação do sujeito para além do conhecimento técnico científico. Objetivo desse estudo é analisar a conscienciosidade e outras habilidades socioemocionais, junto a frequência de autorregulação. A amostra é constituída por 93 estudantes universitários brasileiros, com idade média de 22 anos, que preencheram um questionário de Caracterização do Participante, o Inventário de Personalidade NEO-FFI-20 e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Os resultados apontaram que os estudantes universitários possuem maiores níveis de conscienciosidade e extroversão e menores níveis de neuroticismo, tendo um comportamento autorregulatório no processo de aprendizagem satisfatório que independe do turno do curso. As mulheres do curso possuem maiores níveis de conscienciosidade, abertura a novas experiências e amabilidade, e foi evidenciado que existe uma correlação positiva entre conscienciosidade e autorregulação entre os universitários. As limitações da pesquisa encontram-se no tempo de execução, nas possibilidades de análise de dados mais aprofundada e no espaço amostral limitado, que se restringiu aos alunos de um único curso dentro da universidade. Apesar disso, o processo de pesquisa foi de grande valia e os resultados põem em evidência a influência da personalidade e a importância das habilidades não cognitivas face as demandas sociais e o desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

Palavras-chave: Conscienciosidade; Habilidades Socioemocionais; Autorregulação; Estudantes Universitários.

ABSTRACT

In face of the transformations that have taken place in the world, it is clear that, as human beings gain more responsibilities, new skills are demanded in their personal, social, and professional lives. Moreover, the technical conditions required for job opportunities are becoming increasingly similar, e.g., in terms of training or degrees, which highlights the importance of one's education beyond scientific-technical knowledge. This study aims to analyze conscientiousness and other socio-emotional skills, along with the frequency of self-regulation. The sample consists of 93 Brazilian college students, with an average age of 22 years old, who filled out a participant characterization questionnaire, as well as two inventories: NEO-FFI-20 and IPAA. Results showed that college students have higher levels of conscientiousness and extraversion and lower levels of neuroticism, having a satisfactory self-regulatory behavior in the learning process that is independent of class time. Female students who took part in this research showed higher levels of conscientiousness, openness to new experiences and kindness; also, it was revealed that there is a positive correlation between conscientiousness and self-regulation among college students. The limitations of this study consist of time of execution, the possibility for further data analysis, and the limited sample size, which was restricted to students of a single college within the university. Nevertheless, the research process was of great value, and the results highlight the influence of personality and the importance of non-cognitive skills in face of social demands and the development of individuals as citizens.

Keywords: Conscientiousness; Socio Emotional Skills; Self-regulation; College Students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação para Cidadania Global: matérias relacionadas.....	11
Quadro 1 – Exemplos prototípicos de traços, estados e personalidade.....	18
Figura 2 – Dimensões e fatores secundarios.....	20
Figura 3 – Organização hierárquica do superfator extroversão.....	21
Figura 4 – Organização hierárquica do superfator neuroticismo.....	21
Figura 5 – Organização hierárquica do superfator psicotismo.....	22
Quadro 2 – Os 16 fatores de personalidade de Cattell.....	23
Quadro 3 – Cinco grandes domínios.....	24
Quadro 4 – Consistência interna – Alpha de Cronbach.....	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra.....	29
Tabela 2 – Alpha de Cronbach NEO-FFI-20.....	30
Tabela 3 – Inventário de respostas NEO-FFI-20.....	34
Tabela 4 – Pontuações médias do NEO-FFI-20.....	36
Tabela 5 – Pontuações médias por sexo do NEO-FFI-20.....	37
Tabela 6 – Pontuações médias por tipo de escola do NEO-FFI-20.....	37
Tabela 7 – Pontuações médias por turno do NEO-FFI-20.....	38
Tabela 8 – Alpha de Cronbach IPAA.....	38
Tabela 9 – Inventário de respostas IPAA.....	41
Tabela 10 – Pontuação média do IPAA.....	42
Tabela 11 – Pontuação média IPAA por processos.....	42
Tabela 12 – Correlações entre NEO-FFI-20 e IPAA.....	42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	13
3. NOTAS METODOLÓGICAS	26
3.1 Participantes	26
3.2 Instrumentos	26
3.2.1 Caracterização dos Participante.....	26
3.2.2 Inventário da Personalidade NEO-FFI-20.....	26
3.2.3 Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA.....	27
3.3 Procedimentos	28
3.4 Análise de dados	28
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	29
4.1 Amostra	29
4.2 Análise NEO-FFI-20	30
4.2.1 Análise de consistência Interna	30
4.2.2 Análise descritiva	31
4.3 Análise IPAA	38
4.3.1 Análise de consistência Interna	38
4.3.2 Análise descritiva	39
4.4 Análise de correlação	43
5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1. INTRODUÇÃO

Diante das transformações ocorridas no mundo, percebe-se que os seres humanos passam a ganhar mais responsabilidades e novas habilidades começam a ser exigidas em suas vidas pessoais, sociais e profissionais. Rosa (2007) afirma que a maioria das escolas e instituições de ensino não dispõem de uma proposta de formação profissional adaptada aos novos modelos de trabalho exigidos pelo mercado globalizado.

Para a autora, há interação entre forças contraditórias que precisam ser conciliadas, de um lado se contempla a tendência globalizada da economia, em que a especialização e o domínio de tecnologias são necessárias dentro de um mercado competitivo e, de outro, indivíduos com necessidades e padrões culturais distintos dentro de um espaço social e um dado momento histórico que não podem ser dissociados. Nesse sentido, é pertinente pensar sobre conscienciosidade e analisar sua existência perante a grupos de estudos e trabalhos, tendo em vista que esse passa a ser um quesito analisado como importante habilidade de um ser humano.

Segundo Mischel e Peake (1982) cada comportamento pessoal apresenta sua própria consistência, discriminação, senso de mudança e de comunidade; mas o próprio estudo destaca que precisam ser ressaltadas questões relevantes, que são identificadas ao longo do debate por evidências de discriminação inesperada no comportamento em função do contexto e da situação psicológica.

Além disso, as condições técnicas ficam sendo cada vez mais similares, por exemplo, a nível de titulação ou formação, evidenciando a importância da educação do sujeito para além do conhecimento técnico científico. O diferencial do indivíduo em processos seletivos surge enquanto o desenvolvimento de outras competências e até mesmo em uma base educacional. Conforme Relatório da UNESCO (2015), a educação é importante para que se possa solucionar dilemas globais nas áreas social, política, cultural, econômica e ambiental, falam de cidadania e até afirmam que “ser um bom cidadão” deve fazer parte da formação, demonstrando a importância desse tema.

A Educação para Cidadania Global (ECG) conforme Chung (2013) apud Unesco (2015) demonstra como esses fatores subjetivos da educação e formação do ser humano

são destacados como relevantes no presente e relevam a importância do tema. Observe pela Figura 1 que alguns países ensinam tópicos de ECG na Ásia e no Pacífico em algumas matérias como Educação Moral/de valores/ética (Butão, China, Indonésia, Japão, Mongólia, Coreia do Sul), Educação cívica/para a cidadania (Malásia, Filipinas, Singapura), Educação religiosa (Brunei, Fiji, Irã, Maldivas, Myanmar, Paquistão, Tailândia), Educação física/para a saúde (Papua-Nova Guiné e Palau).

Figura 1 - Educação para Cidadania Global: matérias relacionadas



Fonte: Chung (2013) apud Unesco (2015)

Nesse contexto, a crescente importância do tema da conscienciosidade, revelada em processo de formação curricular, conforme UNESCO (2015), é também mostrada em processos seletivos. Logo, analisar e identificar traços de personalidades, a partir de instrumentos validados, em adolescentes e jovens pode ser um guia para que as escolas (de formação básica, intermediária e avançada) possam ofertar esse tipo de formação para seus alunos e, também, para que as empresas busquem qualificar seus funcionários.

O presente trabalho pretende aplicar esses instrumentos em alunos do Curso de Economia da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de fomentar no ensino superior a questão da conscienciosidade. Além desta, pretende-se analisar a empatia e habilidades sociais desses alunos.

O estudo investigará nos estudantes, sob critérios de “Conscienciosidade acadêmica e profissional” e a partir do autorrelato, as dimensões da personalidade e pontos relacionados a autorregulação, como compromisso com as aulas, cumprimento dos compromissos com professores, pontualidade, realização das atividades propostas, autoconfiança, dentre outros. Desse modo, espera-se contribuir com a literatura ao identificar traços de personalidade de estudantes universitários, bem como embasar, por

meio de evidências, as tomadas de decisões de empresas e a formação dos currículos escolares no que tange a conscienciosidade e outras competências.

Para realização da pesquisa optou-se por dividir o trabalho em seis seções, incluindo a presente introdução. A próxima seção apresentará uma breve revisão de literatura acerca da temática. Em seguida, são apresentadas as notas metodológicas do trabalho realizado. Os resultados são analisados e discutidos na sequência. Por fim, é apresentado as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresenta-se uma breve revisão da literatura existente acerca da conscienciosidade e serão definidos os principais conceitos utilizados na pesquisa, enfatizando a importância e em como a conscienciosidade é abordada, mensurada e definida, junto a outras competências perante estudos existentes.

2.1 Conscienciosidade

Conscienciosidade é amplamente discutido na literatura, descrevendo sempre a tendência de trabalhar arduamente para atingir objetivos, ser proposital e diligente, discutindo a responsabilidade no que se refere ao cumprimento confiável de deveres e obrigações para com outras pessoas e ainda a ordem de ser limpo e arrumado, mantendo os pertences pessoais organizados e adotando uma abordagem metódica nas tarefas de trabalho (EISENBERG et al., 2014).

Mischel e Peake (1982) incluem na análise da conscienciosidade fatores relativos à frequência às aulas, atendimento à sessão de estudo, organização do trabalho, pontualidade do trabalho, leitura, pontualidade nas aulas, limpeza da sala e limpeza da aparência pessoal e comportamentos específicos. O traço da Conscienciosidade avalia variações quanto ao acontecimento do indivíduo focado, determinado ou inconstante (GOMES; GOLINO, 2012).

Mischel e Peake (1982) propõe que a impressão global compartilhada da consistência do traço (em si mesmo e nos outros) surge não primariamente da observação da consistência situacional em comportamentos relevantes. Para avaliar a variabilidade (versus consistência) em relação a uma categoria de comportamento, as pessoas examinam a estabilidade temporal de um número limitado de comportamentos que são mais relevantes (central ou prototípico) para essa categoria (MISCHEL; PEAKE, 1982). Consideram, assim, que a impressão de consistência é baseada substancialmente na observação de estabilidade temporal naqueles comportamentos que são altamente relevantes (centrais) para o protótipo, mas é independente da estabilidade temporal de comportamentos que não são altamente relevantes para o protótipo (MISCHEL; PEAKE, 1982).

Por outro lado, a percepção da variabilidade surge da observação da instabilidade temporal em características altamente relevantes (MISCHEL; PEAKE, 1982). Analisando a variabilidade do traço da conscienciosidade, são usadas hipóteses como descuido, negligência, desorganização, entre outras (GOMES; GOLINO, 2012).

Segundo Eisenberg et al. (2014), um conjunto de características comuns às identificadas na conscienciosidade durante a idade adulta foi também percebido em crianças e a conscienciosidade foi negativamente relacionada à delinquência e sintomas de internalização e externalização e positivamente relacionada ao desempenho do ensino médio em todas as áreas disciplinares, indicando que essa característica surge e começa a dar sinais na fase infantil.

Conscienciosidade é, inclusive, relacionada à medida de inteligência, segundo Amelang e Steinmayr (2006), Baker e Bichsel (2006), Di Fabio e Busoni (2007) (apud SANTOS; NASCIMENTO, 2012). Santos e Nascimento (2012) cogitam também que indivíduos com alta inteligência não se tornem tão responsáveis durante suas vidas, pois acreditam em sua capacidade para executar as suas tarefas cognitivas. Então, a conscienciosidade pode vir a desenvolver-se em compensação, o que implica que "é a inteligência que afeta o desenvolvimento da conscienciosidade, e não o contrário" (SANTOS; NASCIMENTO, 2012)

2.2 Inventário de Burnout

Para Maroco e Tecedeiro (2009) a realização pessoal é a aproximação dos sentimentos, competência e prazer, combinados com o desempenho de uma atividade profissional e a despersonalização significa distanciação afetiva ou indiferença emocional com os outros, nomeadamente àqueles que são a razão de ser da função profissional (pacientes, clientes, alunos, etc).

O Burnout, método utilizado para medição dessas características, está na origem de um importante sofrimento pessoal manifestado através de sinais psicossociais tão diversos quanto o consumo excessivo de medicamentos, álcool e outras substâncias psicotrópicas, quebra de produtividade, aumento do absentismo, baixas médicas prolongadas, reformas antecipadas, episódios depressivos graves, perturbações psicossomáticas graves (TECEDEIRO, 2005).

Piedmont (1993) observou as relações entre fatores da personalidade e o burnout em profissionais da área de terapia ocupacional e usou como referência o modelo de cinco fatores da personalidade. Em seus estudos, Piedmont (1993) observou que o fator da personalidade neuroticismo (relacionada a estabilidade emocional) era correlacionado positivamente com a exaustão emocional e a despersonalização, estando o fator da conscienciosidade (nível de organização, persistência e determinação para o objetivo) fortemente correlacionado a realização pessoal do indivíduo.

O Burnout surgiu associado a profissões de “relação de ajuda” (médicos, enfermeiros, advogados, professores, mas a investigação mostrou não haver razão para restringir esta síndrome a esses domínios profissionais. O conceito tem se estendido a todas as atividades profissionais segundo Leiter e Schaufeli (1996 apud MAROCO; TECEDDEIRO, 2009), incluindo não sendo a atividade profissional propriamente dita, podendo ser, inclusive atividades como a maternidade conforme Tollefson e Wigington (1989 apud MAROCO; TECEDDEIRO, 2009) ou de estudante de acordo com Balogun et al. (1996), Koeske (1991), McCarthu et al. (1990) e Schaufeli (2002) (apud MAROCO; TECEDDEIRO, 2009).

A população estudantil, diante das pressões sociais e profissionais relativas ao financiamento estudantil, aproveitamento escolar e relacionamento com professores e colegas, apresenta-se como uma população onde a ocorrência de Burnout poderá limitar fortemente quer o bem-estar psicossocial quer o rendimento escolar dos alunos, apontam Tecedeiro e Maroco (2009). Neste sentido, a mensuração do nível de Burnout e os seus determinantes no ensino superior podem contribuir para a compreensão e intervenção psicológica neste domínio.

2.3 Grupos de pertencimento

O sentimento de pertencimento é um importante elemento na construção de um indivíduo, esse elemento se constitui pelo processo de identificação com grupos, nos quais se apresentam em frases como “eu sou brasileiro”, “torço para tal time” e “minha religião é tal” dentre outras, usadas para apresentação e identificação do indivíduo em quanto um sujeito singular (GARCIA et al., 2013). Para Abed (2016) em estudos acerca da aprendizagem na educação, a tomada de consciência de alunos dos seus grupos de

pertencimento, por meio da escolha e do reconhecimento, ajuda a construir sua personalidade.

A personalidade estar relacionada com características pessoais, como temperamento e caráter, não sendo condicionada a uma expressão genética e sim como uma construção gradual em que contribuem as questões hereditárias e sociais, considerando-se principalmente o histórico de interações e experiências vividas (ABED, 2014).

Nessa construção é possível identificar duas vertentes, uma com variáveis constantes que fazem do indivíduo um ser singular, fazendo-o reconhecer a si como o mesmo em diferentes papéis exercidos durante a vida; e outra com variáveis que transformam o ser humano constantemente, compondo uma pessoa que hoje é diferente da que foi ontem, tanto no sentido fisiológico do envelhecimento quanto no amadurecimento vivenciado nas experiências do cotidiano (ABED, 2014).

Nesse contexto, a realidade de vida das pessoas precisa ser incluída dentro das instituições de ensino, para se ter condições de desenvolver um senso crítico e ampliar as visões de mundo, sendo no processo de aprendizagem e produção de conhecimento que surge a possibilidade de reconhecer enquanto sujeito que tem identidade e pertencimento, bem como a capacidade cognitiva de compreender o mundo (CALLAI, 2004).

Portanto, é nesse mundo que escolhas conscientes precisam ser feitas, sendo o sentimento de pertencimento um componente fundamental nesse processo, pois permite a identificação com os valores e crenças dos grupos sociais que se faz parte, reflete-se sobre diferentes pontos de vista e conquista-se a liberdade e a construção de um projeto de vida que incorpore duas dimensões: pessoal e social (GARCIA et al., 2013).

2.4 Habilidades Socioemocionais

Estudos importantes realizados nas últimas décadas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como economistas, psicólogos e educadores, apontam para um ponto de convergência, o de que competências e habilidades como perseverança, autonomia e curiosidade são tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o alcance de bons resultados nas esferas do bem-estar pessoal e coletivo, como renda, educação e saúde (SANTOS; PRIMI, 2014). Entende-se que para educadores não se trata

de uma novidade, pois o ato de aprender os conteúdos curriculares vai além das competências relacionadas a velocidade de raciocínio e memória, o ato exige também a capacidade de controlar a ansiedade e outras emoções, bem como a motivação (SANTOS; PRIMI, 2014).

Nesse sentido, compreende-se que habilidades socioemocionais constituem uma série de competências que os seres humanos possuem para gerenciar emoções, metas e viver em sociedade. Essas habilidades ganharam uma maior relevância a partir de um estudo realizado pelo economista James Heckman da Universidade de Chicago em um estudo que foi premiado com Nobel de economia em 2000. O estudo comparou dois grupos, ambos com famílias de origem baixa renda, no estado de Michigan, sendo um deles participante de um projeto, da década de 1960, chamado “*Perry Preschool Project*”, voltado ao desenvolvimento socioemocional de crianças de três a cinco anos, sendo o outro grupo de controle não participante do projeto.

O desempenho dos participantes em testes de QI, que avalia as habilidades cognitivas, não apontou grandes distinções, entretanto diferenças significativas no desenvolvimento de habilidades denominadas “não cognitivas” foram apontadas na vida adulta, os participantes do projeto “*Perry*” apresentaram menores taxas de: abandono escolar, desemprego, criminalidade e gravidez na adolescência (ABED, 2014). A pesquisa defendia a tese da importância de uma escola de qualidade para a aprendizagem na primeira infância. Concluiu-se que o projeto “*Perry*” foi bem sucedido ao ensinar aos alunos, desde o começo da jornada escolar, a importância trabalhar em grupo, ter maior controle de suas emoções e ter mais persistência e organização na execução de tarefas, apesar de não ter impactado nos testes de QI (PONTES, 2013, apud ABED, 2014).

Nesse contexto, o desenvolvimento dessas habilidades nas escolas é uma tarefa que propicia também o desenvolvimento socioemocional na comunidade como um todo: adultos, professores, gestores, familiares e empresas. Logo, o meio acadêmico nos últimos tempos vem empenhando esforços nessa tarefa, existindo um certo consenso em organizar as habilidades socioemocionais em cinco domínios (ABED, 2016), esses domínios representam o Modelo dos Cinco Grandes Fatores ou *Big Five* que representou um avanço sobre a Teoria dos Traços de Personalidade que será apresentada a seguir.

2.5 Teoria dos Traços

2.5.1 O que é um traço de personalidade?

Um traço de personalidade, de forma abrangente, define-se como padrões consistentes na forma como os indivíduos se comportam, como sentem e pensam, por exemplo quando se quer descrever uma pessoa como “bondosa” quer dizer que essa pessoa tem uma tendência de agir bondosamente com o passar do tempo e em diferentes situações (PERVIN; JOHN, 2004, P. 187). “Essa definição ampla implica que os traços podem ter três funções importantes: eles podem ser usados para resumir, prever e explicar a conduta de uma pessoa” (PERVIN; JOHN, 2004, P. 188).

Nesse sentido, caracterizar uma pessoa como bondosa resume uma trajetória de muitos atos de bondade em diferentes momentos, os traços permitem que se façam previsões sobre o comportamento futuro de um indivíduo, portanto é sugerido pelos traços de personalidade que o comportamento de uma pessoa será definido no indivíduo e não em suma situação (PERVIN; JOHN, 2004, P. 188). Os teóricos dos traços também pressupõem uma organização hierárquica do comportamento e da personalidade humana, que será desenvolvida mais à frente.

2.5.2 A teoria de traços de Gordon W. Allport

Allport foi um dos pioneiros na teoria dos traços, ele acreditava que os traços são as unidades básicas da personalidade e representavam o ordenamento generalizado da personalidade humana, podendo inferir o comportamento de pessoas em situações diferentes (PERVIN; JOHN, 2004, P. 190). Para Allport, “os traços distinguem-se de estados e de atividades que descrevem aqueles aspectos da personalidade que são temporários, breves e causados por circunstâncias externas” (PERVIN; JOHN, 2004, P. 190). Assim, classificou-se a personalidade em três categorias propostas: traços, estados e atividades. Observe o quadro 1 exemplos dessas três categorias:

Quadro 1 – Exemplos prototípicos de traços, estados e personalidade.

<i>Traços</i>	<i>Estados</i>	<i>Atividades</i>
Gentil	Apaixonado	Farrear
Dominador	Satisfeito	Fanfarrear
Confiante	Bravo	Bisbilhotar
Tímido	Revigorado	Olhar com malícia

Astuto	Excitado	Festejar
--------	----------	----------

Fonte: John e Pervin, (2004).

Por exemplo, enquanto uma pessoa ao longo de sua trajetória de vida teve o comportamento de confiante em diferentes situações, o estado bravo ou até mesmo obsessivo não dura muito tempo (é um estado interno), e mesmo uma festa incrivelmente animada, alegre e feliz chega ao seu fim.

Allport também apontou uma diferenciação entre traços cardeais, traços centrais e disposições secundárias. Um traço cardeal expressa uma condição marcante na vida da pessoa que afeta e influencia os seus atos, como uma pessoa “sádica” ou “autoritária”. Os traços centrais, como honestidade, bondade e assertividade, são encontrados em algum grau nas pessoas e expressam uma variedade limitada de situações. As disposições secundárias, são menos visíveis e vistas em determinadas ocasiões, apenas os mais próximos podem saber.

Allport também acreditava que muitos traços eram hereditários e trouxe o conceito de autonomia funcional, que apontava a existência de comportamentos relacionados a infância e que o indivíduo quando adulto se liberta, tornando-se independente dessa correlação. Por fim, sua teoria foi enfática quanto a singularidade do indivíduo, apontando a importância de pesquisas idiográficas para conhecer profundamente as pessoas, dando a entender que existem traços únicos de cada pessoa que não podem ser capturados pela ciência (PERVIN; JOHN, 2004, P. 192).

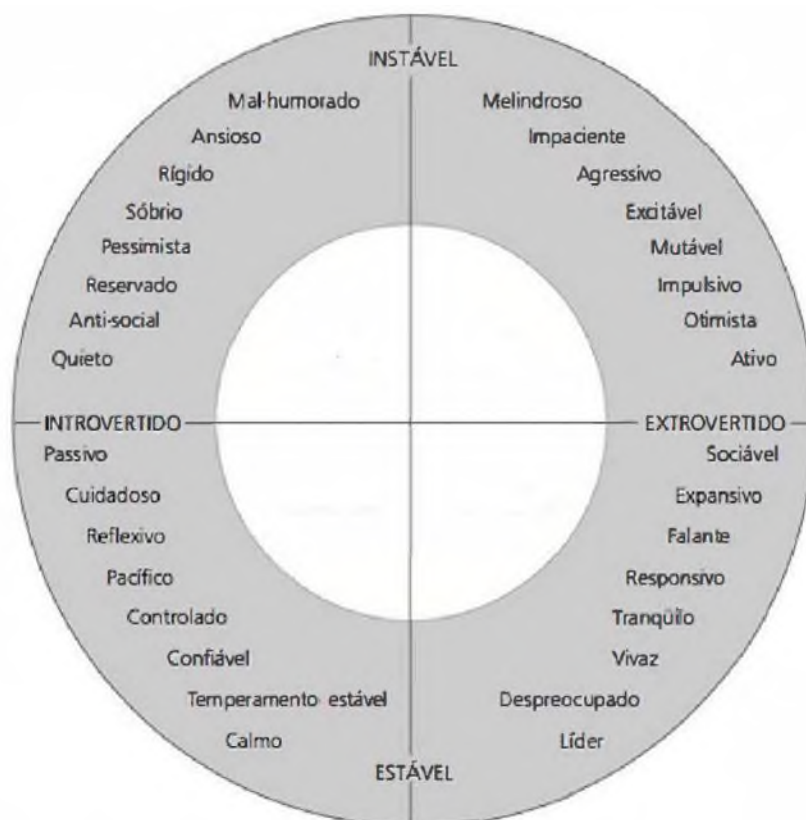
2.5.3 A teoria de três fatores de Hans J. Eysenck

Eysenck (1970), apesar de apoiar a teoria dos traços, era rigoroso com seus padrões científicos e apontava a necessidade desenvolver medidas adequadas de traços, de forma que a teoria pudesse ser testada e aberta a prova contrária (PERVIN; JOHN, 2004, P. 192). Portanto, com ênfase na mensuração, apostou na técnica estatística da análise fatorial, por ser uma técnica que possibilitava a identificação de grupos, sendo possível determinar maior ou menor relação entre comportamentos.

Em sua pesquisa inicialmente identificou duas dimensões básicas de personalidade, chamadas de introversão-extroversão e neuroticismo (estabilidade-

instabilidade emocional), essas dimensões caracterizam superfatores extremos e opostos, e que entre eles estavam os fatores secundários, como se observa na Figura 2.

Figura 2 – Dimensões e Fatores secundários.

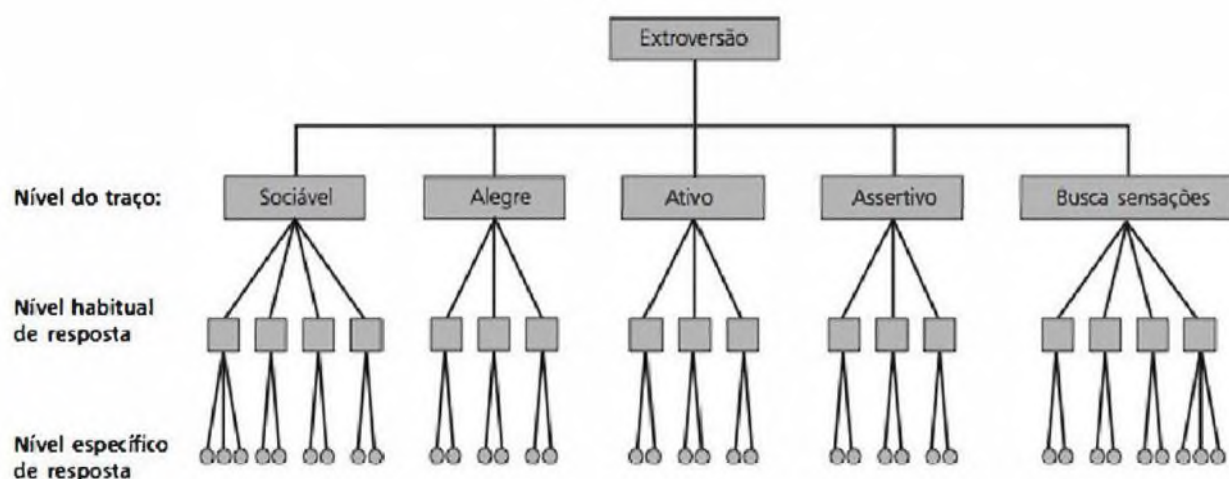


Fonte: Adaptado de Eysenck (1970) apud John e Pervin, (2004)

“Eysenck sugere que, em seu nível mais básico, o comportamento pode ser considerado de acordo com respostas específicas. Contudo, algumas dessas respostas são conectadas e formam hábitos mais gerais” (PERVIN; JOHN, 2004, P. 188).

Observe a Figura 3, é possível depreender que a nível específico de respostas, existem comportamentos e atitudes que estão conectadas com o comportamento habitual que se espera de uma pessoa em determinadas situações, seria o nível habitual de resposta, e esse nível está conectado com traço de personalidade do indivíduo, o nível do traço, este por sua vez representa uma série de fatores secundários que estão ligados ao superfator extroversão.

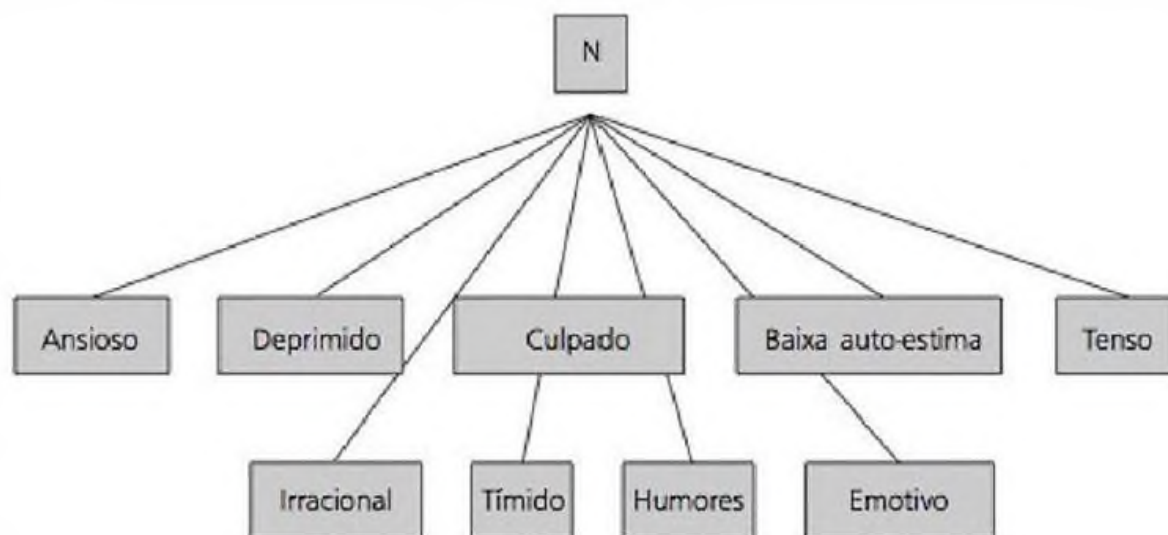
Figura 3- Organização hierárquica do superfator extroversão.



Fonte: Adaptado de Eysenck (1970) apud John e Pervin, (2004).

O superfator neuroticismo é apresentado hierarquicamente a partir do nível do traço na Figura 4, em que temos traços de personalidade como ansioso, deprimido e tenso para definir o superfator. Em um dado momento, Eysenck acrescentou um terceiro superfator a sua teoria, o superfator psicotismo, formando assim a Teoria da Personalidade de Três fatores de Eysenck.

Figura 4 - Organização hierárquica do superfator neuroticismo



Fontes: Eysenck (1970) apud John e Pervin (2004).

Observe na Figura 5 a sua organização hierárquica, a partir do modelo de Eysenck foi observado em estudos diversos e de diferentes culturas, verificou-se consistência em sua teoria e evidências de um componente hereditário em cada uma das três dimensões.

Figura 5- Organização hierárquica do superfator psicotismo.



Fonte: Eysenck (1970) apud John e Pervin (2004).

2.5.4 A abordagem de traços de Raymond B. Cattell.

Assim como Eysenck, Cattell também presava pelo rigor científico e usufruía de técnicas estatísticas, como a análise fatorial, em seus estudos. A maior distinção entre os dois teóricos dos traços era que Cattell preferia trabalhar com um número maior de fatores no nível dos traços, que tenha uma definição mais limitada, entretanto uma maior correlação entre si, à medida que Eysenck priorizava à análise de fatores secundários combinados a um número menor de superfatores, mais amplos e menos correlacionados entre si (PERVIN; JOHN, 2004, P. 201).

O elemento básico para Cattell é o traço, já tendo sido definido como uma pré-disposição, é apresentada a importância de aferir algumas distinções, entre traços de capacidade, traços de temperamento e traços dinâmicos, bem como entre traços de superfície e traços de origem (PERVIN; JOHN, 2004, P. 202).

Os traços da capacidade dizem a respeito da capacidade e habilidade da pessoa ser eficaz, como por exemplo a inteligência; os traços de temperamento apontam para a vida emocional do indivíduo e o comportamento do traço, por exemplo se a pessoa geralmente é calma ou emotiva, se ela pensa antes de agir ou é impulsiva; os traços dinâmicos remetem a vida motivacional e os objetivos que são importantes para o indivíduo

(PERVIN; JOHN, 2004, P. 202). Os traços de superfície e os de origem estão relacionados com nível de percepção e compreensão do traço, em quanto os traços de superfície se manifestam em comportamentos superficiais e que facilmente podem estar conectados ou não, os traços de origem são mais complexos e nem sempre de fácil identificação, pois estão associados e em conjunto abarcam os elementos constitutivos da personalidade (PERVIN; JOHN, 2004, P. 202)

Cattell propôs três fontes de dados que possibilitassem a identificação desses traços de origem: história de vida, questionários (baseados em autorrelatos) e testes objetivos. Por meio dessas três fontes de dados, Cattell usufruiu da análise fatorial de dados e encontrou inicialmente 16 fatores da personalidade que poderia explicar a personalidade humana, observe o quadro 2. Os traços de origem apresentados no presente trabalho não representam a formulação completa acerca da estrutura da personalidade de Cattell, eles apontam de forma geral os constitutivos da personalidade proposto pelo pesquisador, que fomentou a formulação do modelo de cinco fatores, comumente conhecido, hoje, como “Big 5” e será aprofundado na seção seguinte.

Quadro 2 – Os 16 fatores da personalidade de Cattell.

Reservado	Expansivo
Menos inteligente	Mais inteligente
Estável, força do ego	Emocionalidade/neuroticismo
Humilde	Afirmativo
Sóbrio	Alegre
Evazivo	Consciencioso
Tímido	Ousado
Obstinado	Terno
Confiante	Desconfiado
Prático	Imaginativo
Direto	Perspícaz
Plácido	Apreensivo
Conservador	Experimentador
Dependente do grupo	Auto-suficiente
Indisciplinado	Controlado
Relaxado	Tenso

Fonte: John e Pervin (2004).

2.6 BIG FIVE

A abordagem de cinco fatores da personalidade fora encontrada em diversos estudos realizados por pesquisadores diferentes, com uma ampla variedade de fontes de

dados e instrumentos de avaliação. Logo, nos últimos anos, formou-se um consenso entre psicólogos que a melhor maneira de analisar a personalidade humana é em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grande Fatores ou “*Big Five*”, que são os construtos do modelo e foram obtidos por meio da análise fatorial de questionários diversos acerca do comportamento que o ser humano poderia ter, como se observa no quadro 3. Esses questionários quando aplicados em diferentes culturas e regiões do mundo apontaram para a existência dos mesmos construtos, levando a hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam nesses cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014).

Quadro 3- Cinco grandes domínios

Fatores	Descrição
Abertura a novas experiências	define-se como a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais, caracteriza-se o indivíduo como imaginativo, artístico, excitável e curioso
Concienciosidade	define-se como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável, caracteriza-se o indivíduo como eficiente, pensa antes de agir e orientado para seus objetivos (batalhador)
Extroversão	define-se como orientação de interesses e energia em direção mundo externo, a pessoas e coisas (em oposição ao mundo interno com experiências subjetivas), caracteriza-se o indivíduo como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado
Amabilidade	define-se como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, caracteriza-se o indivíduo tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém)
Estabilidade emocional (neuroticismo)	define-se como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor, caracteriza-se o indivíduo instavel emocionalmente como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante e até mesmo com manifestação de depressão e ansiedade

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O domínio da abertura a novas experiências, em diversos estudos, foi fortemente relacionado a indicadores educacionais, como nível de escolaridade exitoso, aproveitamento escolar e escolha de cursos mais difíceis. Estudos apontam que indivíduos com esse domínio mais elevado tiveram, em média, maiores níveis de escolaridade, mas essa relação causal se torna menos evidente quando compara pessoas com o mesmo nível de inteligência, porque a abertura é comumente correlacionada a inteligência (SANTOS; PRIMI, 2014).

Dentro do *Big Five* a abertura é o segundo domínio mais correlacionado a média de notas na escola, ficando atrás apenas do domínio da conscienciosidade, sendo este o mais relacionado a diversas medidas de sucesso no aprendizado, pois envolvem características importantes (perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade) para compromissos a médio e longo prazo (SANTOS; PRIMI, 2014). Nesse sentido, o atributo da extroversão nem sempre estar relacionado a resultados educacionais, talvez por ser o domínio mais difícil de captar estatisticamente, e estudos disponíveis a existência da extroversão tem resultados baixos ou nulos na sala de aula (SANTOS; PRIMI, 2014).

No que tange ao domínio da amabilidade, é importante nas atividades realizada em grupo e é possível perceber a existência de uma correlação com a média de notas escolares, semelhante a conscienciosidade, ao longo do ensino fundamental, entretanto ela desaparece no decorrer da trajetória educacional do indivíduo; por outro lado, existem evidências que apontam que o atributo da estabilidade emocional é importante para o não abandono escolar e a conclusão do ensino médio (SANTOS; PRIMI, 2014).

Nesse contexto, depreende-se a importância da temática para sociedade como um todo e a sua relevância dentro do contexto educacional, demonstrando que as instituições de ensino podem e devem contribuir para o desenvolvimento desses atributos. Estes por sua vez, enquanto um conjunto de habilidades socioemocionais contribuem tanto quanto as habilidades cognitivas para determinação do sucesso no âmbito escolar, como média de notas, taxa de abandono escolar e nível de escolaridade de uma população, bem como no âmbito profissional, com maiores salários e menores índices de desemprego; ressaltando que em ambos a competência da conscienciosidade parece ser a mais relevante (SANTOS; PRIMI, 2014).

3. NOTAS METODOLÓGICAS

Nesta seção será apresentado os métodos de investigação utilizados, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e análise de dados.

3.1 Participantes

A amostra do presente trabalho é composta por 93 participantes, estudantes do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Ceará, que optaram por participar voluntariamente da pesquisa.

3.2 Instrumentos

Para viabilizar a coleta de dados, os participantes responderam um instrumento unificado online composto por três questionários: Caracterização dos Participantes, Inventário de Personalidade NEO-FFI-20 e Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - IPAA.

3.2.1 Caracterização dos Participante

O questionário de Caracterização dos Participantes inclui quatro perguntas pessoais: sexo, idade, tipo de instituição frequentada durante o ensino médio (pública ou privada) e turno da matrícula no curso de economia (diurno ou noturno).

3.2.2 Inventário da Personalidade NEO-FFI-20

O Inventário da Personalidade NEO-FFI-20 foi desenvolvido e adaptado para portugueses por Bertoquini e Ribeiro (2006), o instrumento reduzido tem como base a versão original do Inventário de Personalidade NEO-PI-R desenvolvido por Costa e McCraen em 1992. É composto por 20 perguntas que avaliam, por meio do autorelato, as cinco dimensões da personalidade: neuroticismo, extroversão, abertura a novas experiências, amabilidade e conscienciosidade.

O neuroticismo corresponde aos itens 1, 6, 11 e 16 (exemplo: “Raramente estou triste ou deprimido”), já a extroversão corresponde aos itens 2, 7, 12 e 17 (exemplo: “sou uma pessoa alegre e bem-disposta”). Em relação a abertura a novas experiências pertence

aos itens 3, 8, 13, 18 (exemplo: “a poesia pouco ou nada me diz”), a amabilidade está relacionada aos itens 4, 9, 14, 19 (exemplo: “tendo a pensar o melhor acerca das pessoas”). Por fim, a conscienciosidade corresponde aos itens 5, 10, 15 e 20 (Exemplo: “sou eficiente e eficaz no meu trabalho”).

Os itens são avaliados usando uma escala tipo Likert de cinco pontos, correspondendo “0” a discordo fortemente e “4” a concordo fortemente. Os itens 1, 3, 11, 13, 14, 18 e 19 apresentam cotação inversa e a soma das pontuações dos itens de cada dimensão leva-nos ao valor total em cada uma das cinco dimensões da personalidade, podendo os valores variar entre 0 e 16 pontos em cada dimensão, sendo que pontuações elevadas numa determinada dimensão correspondem a uma maior presença daquele traço na personalidade do indivíduo. (BERTOQUINI; RIBEIRO, 2006)

Na versão deste questionário, adaptada para a população portuguesa, foram obtidos valores de consistência interna aceitáveis para cada uma das dimensões avaliadas: neuroticismo ($\alpha=.71$), extroversão ($\alpha=.71$), abertura à experiência ($\alpha=.72$), amabilidade ($\alpha=.70$) e conscienciosidade ($\alpha=.76$) (BERTOQUINI; RIBEIRO, 2006).

3.2.3 Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA

O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA foi desenvolvido por Rosário (2009) e tem como base o modelo cíclico proposto por Zimmerman (2000) e avalia por meio do autorrelato a frequência de processos autorregulatórios (planejamento, execução e avaliação).

O instrumento é composto por 9 perguntas a serem respondidas em uma escala Likert, de cinco pontos, correspondendo “1” a nunca e “5” a sempre. A pontuação obtida corresponde ao somatório das respostas dadas a todos os itens dividido pelo número total de itens. Portanto, altas pontuações no IPAA apontam que o aluno emprega a autorregulação da aprendizagem na sua rotina acadêmica.

Quanto às propriedades psicométricas do instrumento, o estudo de Rosário et al. (2009) apresentou coeficiente de consistência interna de $\alpha = 0,87$ e de Paiva e Lourenço (2012) de $\alpha = 0,82$, ambos com amostras de estudantes portugueses. A versão brasileira do instrumento, adaptada por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011), apresentam $\alpha = 0,75$.

3.3 Procedimentos

A coleta de dados foi realizada de maneira online, por meio de um questionário eletrônico construído pela plataforma de pesquisa Google Forms. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi aplicado aos participantes do estudo e lhes foram garantidos sigilo e anonimato, sendo sua participação voluntária.

3.4 Análise de dados

Para a realização desta investigação foi utilizado o programa informático de análise estatística: The Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 20). Com base nos dados recolhidos, realizaram-se análises descritivas, de consistência e correlação.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção será apresentado os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos, no primeiro momento apresenta-se a caracterização da amostra, no segundo os resultados obtidos no Inventário da Personalidade NEO-FFI-20 e em seguida no Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA, por fim a análise de correlação.

4.1 Amostra

A Tabela 1 apresenta as características desse grupo de indivíduos. Participaram do estudo 93 estudantes, sendo 47 homens (50,5%) e 46 mulheres (49,5%), com idades entre 19 e 42 anos, a idade média dos alunos é de 21,88 anos e um desvio padrão de 4,60. Quanto ao tipo de escola frequentada durante o ensino médio 49 alunos (52,7%) frequentaram escola pública, enquanto 44 alunos (47,3%) frequentaram escola particular. Referente ao turno matriculado no Curso de Economia, 50 alunos (53,8) são diurnos e 43 alunos (43%) noturnos.

Tabela 1- Caracterização da amostra

		N	%
Idade	M=21,88; DP= 4,60; Variação: 19-42	93	
Sexo	Masculino	47	50,5
	Feminino	46	49,5
Tipo de escola	Privada	44	47,3
	Pública	49	52,7
Turno Economia	Diurno	50	53,8
	Noturno	43	43

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 Análise NEO-FFI-20

4.2.1 Análise de consistência Interna

Com o intuito de averiguar as propriedades psicométricas do instrumento foi realizado o estudo do Alpha de Cronbach, comparado com os resultados obtidos com a versão adaptada a população portuguesa de Bertoquini e Pais & Ribeiro (2006) para as cinco dimensões. O Alpha de Cronbach varia entre zero e um, observe a quadro 4.

Quadro 4 – Consistência interna – Alpha de Cronbach

Valor de Alpha	Consistência interna
Maior do que 0,80	Quase perfeita
De 0,80 a 0,61	Substancial
De 0,60 a 0,41	Moderada
De 0,40 a 0,21	Razoável
Menor que 0,21	Pequena

Fonte: Landis, J.R., Koch, C.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. 33:159.

Nesta pesquisa também foram encontrados valores de consistência interna aceitáveis e próximos aos observados em todas as cinco dimensões, tabela 2, a saber: Neuroticismo (0,67), Extroversão (0,75), Abertura a Novas Experiências (0,73), Amabilidade (0,73), Conscienciosidade (0,77).

Tabela 2 – Alpha de Cronbach NEO-FFI-20

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach teórico
Big five		
Neuroticismo	0,67	0,71
Extroversão	0,75	0,71
Abertura a Novas Experiências	0,73	0,72
Amabilidade	0,73	0,70
Conscienciosidade	0,77	0,73

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.2 Análise descritiva

A maioria dos participantes afirmaram que concordavam ($n=28$, 30,1%) ou discordavam ($n=27$, 29%) com a afirmação “raramente estou triste ou deprimido(a)”. Neutro ($n=19$, 20,4%), concordo fortemente ($n=11$, 11,8%) e discordo fortemente ($n=8$, 8,6%) aparecem em seguida. Quando afirmado “sou uma pessoa alegre e bem disposta”, a maioria assinalou que concordava ($n=38$, 40,9%) enquanto neutros ($n=23$, 24,7%) em segundo. Discordo ($n=16$, 17,2%) e concordo fortemente ($n=13$, 14%) aparecem respectivamente e por último discordo fortemente ($n=3$, 3,2%).

Diante da afirmação “a poesia pouco ou nada me diz”, identifica-se que discordo ($n=32$, 34,4%) e neutro ($n=26$, 28%) destacam-se, à medida que concordo ($n=18$, 19,4%), discordo fortemente ($n=14$, 15,1%) e concordo fortemente ($n=3$, 3,2%) apresentam-se em menor proporção. A afirmação “tendo a pensar o melhor acerca das pessoas” tem como destaque a resposta concordo ($n=41$, 44,1%), apresentando-se com pouca diferença às alternativas discordo ($n=19$, 20,4%) e neutro ($n=18$, 19,4%), e por fim discordo fortemente ($n=3$, 3,2%).

Os resultados da afirmação “sou eficiente e eficaz no meu trabalho”, tendo a maioria significativa respondido que concorda ($n=55$, 59,10%). Alguns participantes assinalaram neutro ($n=20$, 21,5%) e as opções concordo fortemente e discordo empataram ($n=9$, 9,7%), discordo fortemente não pontuou. A afirmativa “sinto-me, muitas vezes desamparado(a), desejando que alguém resolva os meus problemas por mim” teve pouca diferença, as respostas opostas discordo ($n=28$, 30,1%) e concordo ($n=27$, 29%) sobressaem. Neutro ($n=16$, 17,2%), discordo fortemente ($n=15$, 16,1%) e concordo fortemente ($n=7$, 7,5%) aparecem em seguida.

Quando afirmado “muitas vezes, sinto-me cheio de energia” as respostas apresentam-se, respectivamente, bem distribuídas em concordo ($n=29$, 29%), discordo ($n=26$, 28%) e neutro ($n=22$, 23,7%). Por último, concordo fortemente ($n=13$, 14%) e discordo fortemente ($n=3$, 3,2%). A afirmativa “às vezes ao ler poesia e ao olhar para uma obra de arte sinto um arrepião ou uma onda de emoção” apontou concordo ($n=36$, 38,7) como resposta predominante. Neutro ($n=20$, 21,5%) e discordo ($n=19$, 20,4%) em sequência. Por fim, discordo fortemente ($n=10$, 10,8%) e concordo fortemente ($n=8$, 8,6%)

As alternativas assinaladas para a afirmação “a minha primeira reação é confiar nas pessoas”, tendo a maioria assinalado discordo ($n=28$, 30,1%) ou neutro ($n=25$, 26,9%). Concordo ($n=22$, 23,7%) e discordo fortemente ($n=14$, 15,1%) aparecem antes de concordo fortemente ($n=4$, 4,3%). Quando questionados quanto a afirmativa “sou muito competente”, os participantes apresentaram uma percepção positiva ou neutra: concordo ($n=43$, 46,2%), neutro ($n=33$, 35,5%) e concordo fortemente ($n=12$, 12,9%). Em percepção oposta, discordo ($n=4$, 4%) e discordo fortemente ($n=1$, 1%).

Quanto a assertiva “raramente me sinto só ou abatido”, observe que a maior parte dos participantes discordava ($n=35$, 37,6%), enquanto concordo ($n=24$, 25,8%) foi a segunda alternativa mais assinalada. Neutro ($n=19$, 20,4%), discordo fortemente ($n=8$, 8,6%) e concordo fortemente ($n=7$, 7,5%) em sequência. A maioria dos participantes assinalaram concordo ($n=37$, 93,8%) com a afirmação “sou uma pessoa muito ativa”, discordo ($n=24$, 25,8%) e neutro ($n=21$, 22,6%) apresentam-se em seguida, discordo fortemente não pontuou.

As respostas a indagação “acho as discussões filosóficas aborrecidas” apontaram prioritariamente para às alternativas neutro ($n=31$, 33,3%), discordo ($n=24$, 25,8%) e discordo fortemente ($n=20$, 21,5%). Já as opções concordo ($n=15$, 15%) e concordo fortemente ($n=3$, 3,2%) estão em seguida. Em oposto comum, os participantes apontaram que discordavam ($n=26$, 28%) ou concordavam ($n=23$, 24,7%), com a afirmativa “algumas pessoas consideram-me frio(a) e calculista”. As opções neutro ($n=21$, 22,6%), discordo fortemente ($n=14$, 15,1%) e concordo fortemente ($n=9$, 9,7%) destacam-se posteriormente.

Em uma percepção neutra ou positiva, os participantes indicaram as alternativas concordo ($n=43$, 24,7%), neutro ($n=23$, 24,7%) e concordo fortemente ($n=22$, 23,7%), para a afirmação “esforço-me por ser excelente em tudo o que faço”. Após, discordo ($n=5$, 5,4%) e discordo fortemente sem pontuação. Quanto aos resultados da afirmação “houve momentos em que experimentei ressentimento e amargura”, a maioria significativa respondeu que concorda ($n=60$, 64,5%). Alguns participantes assinalaram concordo fortemente ($n=13$, 14%), neutro ($n=10$, 10,8%) e discordo ($n=9$, 9,7%), discordo fortemente não pontuou.

A afirmação “sou dominador(a), cheio(a) de força e combativo(a)” apresentou um maior número de respostas à alternativa concordo ($n=33$, 35,5%), com pouca diferença entre neutro ($n=23$, 24,7%) e discordo ($n=22$, 23,7%). Percebe-se que discordo fortemente ($n=12$, 12,9%) e concordo fortemente ($n=3$, 3,2%) foi assinalado com menor frequência. Um significativo número de participantes assinalou que discordava ($n=45$, 48,4%) da afirmação “não dou importância às coisas da arte e da beleza”. Em menor frequência, as opções discordo fortemente ($n=18$, 19,4%), neutro ($n=16$, 17,4%), concordo ($n=12$, 12,9%) e concordo fortemente ($n=2$, 2,2%) foram assinaladas.

A maioria dos participantes apontaram discordar ($n=31$, 33,3%) ou concordar ($n=28$, 30,1%) com a frase “tendo a ser descrente ou a duvidar das boas intenções dos outros”. Aponta-se, na sequência, às respostas neutro ($n=23$, 24,7%), discordo fortemente ($n=6$, 6,5%) e concordo fortemente ($n=5$, 5,4%). Mais da metade dos participantes disseram concordar com a frase “sou uma pessoa aplicada, conseguindo sempre realizar o meu trabalho”. Outros participantes se dividiram, em frequência menor, entre neutro ($n=15$, 16,1%), discordo ($n=14$, 15,1%) e concordo fortemente ($n=13$, 14%), discordo fortemente não pontuou. Observe a tabela 3.

Tabela 3 – Inventário de respostas NEO-FFI-20

Perguntas		Concordo Fortemente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo fortemente	Total
1- Raramente estou triste ou deprimido(a)	n	11	28	19	27	8	93
	%	11,8	30,1	20,4	29	8,6	100
2- Sou uma pessoa alegre e bem disposta	n	13	38	23	16	3	93
	%	14	40,9	24,7	17,2	3,2	100
3- A poesia pouco ou nada me diz	n	3	18	26	32	14	93
	%	3,2	19,4	28	34,4	15,1	100
4- Tendo a pensar o melhor acerca das pessoas	n	12	41	18	19	3	93
	%	12,9	44,1	19,4	20,4	3,2	100
5- Sou eficiente e eficaz no meu trabalho	n	9	55	20	9	0	93
	%	9,7	59,10	21,5	9,7	0	100
6- Sinto-me, muitas vezes desamparado(a), desejando que alguém resolva os meus problemas por mim	n	7	27	16	28	15	93
	%	7,5	29	17,2	30,1	16,1	100
7-Muitas vezes, sinto-me cheio de energia	n	13	29	22	26	3	93
	%	14	31,2	23,7	28	3,2	100
8- Às vezes ao ler poesia e ao olhar para uma obra de arte sinto um arrepio ou uma onde emoção	n	8	36	20	19	10	93
	%	8,6	38,7	21,5	20,4	10,8	100
9- A minha primeira reação é confiar nas pessoas	n	4	22	25	28	14	93
	%	4,3	23,7	26,9	30,1	15,1	100
10- Sou muito competente	n	12	43	33	4	1	93
	%	12,9	46,2	35,5	4,3	1,1	100
11- Raramente me sinto só ou abatido(a)	n	7	24	19	35	8	93
	%	7,5	25,8	20,4	37,6	8,6	100
12- Sou uma pessoa muito ativa	n	11	37	21	24	0	93
	%	11,8	39,8	22,6	25,8	0	100
13- Acho as discussões filosóficas aborrecidas	n	3	15	31	24	20	93
	%	3,2	16,1	33,3	25,8	21,5	100

14- Algumas pessoas consideram-me frio(a) e calculista	n	9	23	21	26	14	93
	%	9,7	24,7	22,6	28	15,1	100
15- Esforço-me por ser excelente em tudo o que faço	n	22	43	23	5	0	93
	%	23,7	46,2	24,7	5,4	0	100
16- Houve momentos em que experimentei ressentimento e amargura	n	13	60	10	9	1	93
	%	14	64,5	10,8	9,7	1,1	100
17- Sou dominador(a), cheio(a) de força e combativo(a)	n	3	33	23	22	12	93
	%	3,2	35,5	24,7	23,7	12,9	100
18- Não dou importância às coisas da arte e da beleza	n	2	12	16	45	18	93
	%	2,2	12,9	17,4	48,4	19,4	100
19- Tendo a ser descrente ou a duvidar das boas intenções dos outros	n	5	28	23	31	6	93
	%	5,4	30,1	24,7	33,3	6,5	100
20- Sou uma pessoa aplicada, conseguindo sempre realizar o meu trabalho	n	13	51	15	14	0	93
	%	14	54,8	16,1	15,1	0	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a pontuação média dos participantes nas cinco grandes dimensões, verifica-se que os alunos apresentam pontuações médias mais elevadas em conscienciosidade ($M=10,93$, $DP=2,54$), abertura a novas experiências ($M=9,68$, $3,21$) e extroversão ($M=9,323\%$) e pontuações médias inferiores em neuroticismo ($M=8,6$, $DP=3,17$) e amabilidade ($M=8,34$, $DP=3,29$). Note ainda que os valores mínimos e máximos amostrais de todos os constructos, exceto neuroticismo, estão distintos dos valores teóricos.

Tabela 4 – Pontuações médias do NEO-FFI-20

	Pontuação média	DP	Min - máx	Max – máx teórico
Neuroticismo	8,6	3,17	1 - 16	0 - 16
Extroversão	9	3,23	2 - 15	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	9,68	3,21	3 - 16	0 - 16
Amabilidade	8,34	3,29	2 - 15	0 - 16
Conscienciosidade	10,93	2,54	4 - 16	0 - 16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos constructos do Big Five por do sexo do participante, pode-se inferir que as mulheres possuem maiores pontuações médias em quatro das cinco dimensões, conscienciosidade ($M=11,08$, $DP=2,41$), abertura ($M=10,02$, $DP=3,11$), amabilidade ($M=8,52$, $DP=3,45$) e na dimensão neuroticismo ($M=9,5$, $DP=2,67$) em comparação com os homens ($M=7,4$, $DP=3,16$). Os discentes do sexo masculino, por sua vez, apresentam maior média apenas na dimensão extroversão ($M=9,18$, $DP=2,96$).

	Pontuação média	DP	Min - máx	Max – máx teórico
Masculino				
Neuroticismo	7,4	3,16	1 - 13	0 - 16
Extroversão	9,8	2,96	4 - 15	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	9,36	3,31	3 - 15	0 - 16
Amabilidade	8,17	3,15	2 - 14	0 - 16
Conscienciosidade	10,73	2,69	4 - 16	0 - 16
Feminino				
Neuroticismo	9,5	2,67	5 - 16	0 - 16
Extroversão	8,17	3,32	2 - 15	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	10,02	3,11	3 - 16	0 - 16
Amabilidade	8,52	3,45	2 - 15	0 - 16
Conscienciosidade	11,08	2,41	6 - 16	0 - 16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao tipo de escola que o participante frequentou durante o ensino médio, observa-se que os alunos de escola privada obtiveram resultados médios maior em 3 dimensões: conscienciosidade (M=11,45, DP=1,97), extroversão (M=9,61, DP=3,36) e amabilidade (M=8,47, DP=3,56). Os discentes que frequentaram a escola pública alcançaram médias superiores em neuroticismo (M=8,81, DP=3,20) e abertura (M=10,57, DP=2,64), esta com significativa diferença em relação a escola privada (M=8,70, DP=8,70).

Tabela 6 – Pontuações médias por tipo de escola do NEO-FFI-20

	Pontuação média	DP	Min - máx	Max – máx teórico
Privada				
Neuroticismo	8,54	3,18	2 – 15	0 - 16
Extroversão	9,61	3,36	2 - 15	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	8,70	3,52	3 – 16	0 - 16
Amabilidade	8,47	3,56	2 - 14	0 - 16
Conscienciosidade	11,45	1,97	5 – 15	0 - 16
Pública				
Neuroticismo	8,81	3,20	1 - 16	0 - 16
Extroversão	8,44	3,04	2 - 15	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	10,57	2,64	5 – 15	0 - 16
Amabilidade	8,22	3,07	2 - 15	0 - 16
Conscienciosidade	10,40	2,90	4 - 16	0 - 16

Fonte: Elaborado pelo autor.

Comparando os alunos por turno, percebe-se que os discentes do diurno apresentam níveis médios maiores apenas em neuroticismo (M=9, DP=2,64) e abertura (M=10,06, DP=3,22). Os matriculados no contra turno demonstraram níveis médios superiores em conscienciosidade (M=11,23, DP=2,65), extroversão (M=9,18, DP=3,29) e amabilidade (M=8,93, DP=3,29).

Tabela 7 – Pontuações médias por turno na economia do NEO-FFI-20

	Pontuação média	DP	Min - máx	Max – máx teórico
Diurno				
Neuroticismo	9	2,64	3 – 14	0 - 16
Extroversão	8,84	3,20	2 – 14	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	10,06	3,22	3 – 16	0 - 16
Amabilidade	7,84	3,24	2 – 15	0 - 16
Conscienciosidade	10,62	2,44	4 – 15	0 - 16
Noturno				
Neuroticismo	8,32	3,70	1 - 16	0 - 16
Extroversão	9,18	3,29	2 - 15	0 - 16
Abertura a Novas Experiências	9,25	3,19	3 – 15	0 - 16
Amabilidade	8,93	3,29	2 - 14	0 - 16
Conscienciosidade	11,23	2,65	6 - 16	0 - 16

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 Análise IPAA

4.3.1 Análise de consistência Interna

Objetivando investigar as propriedades psicométricas do instrumento realizou-se a análise do Alpha de Cronbach, comparado com os resultados obtidos estudos de Rosário et al. (2009) e de Paiva e Lourenço (2012) com estudantes portugueses. Os resultados obtidos foram satisfatórios, encontrou-se o valor de 0,79 para o Alpha.

Tabela 8 – Alpha de Cronbach IPAA

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach teórico
IPAA	0,79	0,87/0,82

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.2 Análise descritiva

Os participantes foram questionados com que frequência “faço um plano antes de começar um trabalho/projeto e penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo”, a maioria dos participantes apontaram que muitas vezes ($n=35$, 37,6%) ou sempre ($n=30$, 32,3%) realizam um planejamento. Em seguida algumas vezes ($n=17$, 18,3%), poucas vezes ($n=9$, 9,7%) e nunca ($n=2$, 2,2%).

Mais da metade dos participantes assinalaram que muitas vezes ($n=48$, 51,60%) para a frequência em que “durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso e coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir meus objetivos”. A frequência de sempre ($n=23$, 24,7%), algumas vezes ($n=20$, 21,5%) e poucas vezes ($n=2$, 2,2%) aparecem e seguida. Os discentes assinalaram que muitas vezes ($n=41$, 44,1%) procuram entender o significado das matérias que estão aprendendo. Outros discentes se dividiram na frequência entre algumas vezes ($n=25$, 26,9%), sempre ($n=22$, 23,7%) e poucas vezes ($n=5$, 5,4%).

Quando afirmado “quando recebo uma nota/um feedback, penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar”, destacaram-se a frequência de sempre ($n=42$, 45,2%) e muitas vezes ($n=30$, 32,3%). Apresentam-se algumas vezes ($n=4$, 4,3%) e poucas vezes ($n=4$, 4,3%) na sequência. Ao serem questionados sobre a frequência que “analiso correções dos trabalhos e/ou das provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que é preciso mudar para melhorar”, os participantes assinalaram sempre ($n=33$, 35,5%) ou muitas vezes ($n=24$, 25,8%) em sua maioria. Posteriormente aparecem alguma vez ($n=17$, 18,3%), poucas vezes ($n=12$, 12,9%) e nunca ($n=7$, 7,5%).

Ao responder “se não cumpro horário de estudo estabelecido, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar”, a maior parte das respostas dividiram-se em três frequências: algumas vezes ($n=29$, 31,2%), poucas vezes ($n=23$, 24,7%) e muitas vezes ($n=21$, 22,6%). Em menor número, os participantes apontaram a frequência de sempre ($n=13$, 14%) ou nunca ($n=7$, 7,5%) para a afirmativa.

Quando questionado “tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas”, os alunos apontaram, segundo a tabela 33, muitas vezes ($n=34$, 36,6%) ou algumas vezes ($n=22$, 23,7%) como alternativa

principal escolhida, enquanto sempre ($n=18$, 19,4%), poucas vezes ($n=16$, 17,2%) e nunca ($n=3$, 3,2%) aparecem na sequência.

Percebe-se em maioria dos discentes empataram na frequência de muitas vezes ($n=22$, 22,7%) ou algumas vezes ($n=22$, 22,7%) quando afirmado “comparo notas que tiro com meus objetivos em cada disciplina”. Outras respostas se deram na seguinte ordem de frequência: poucas vezes ($n=20$, 21,5%), sempre ($n=18$, 19,4%) e nunca ($n=11$, 11,8%). Em relação a afirmação se “procuro um lugar calmo para estudar” e quase a metade dos participantes assinalaram que sempre ($n=46$, 28%) e outros se dividiram em muitas vezes ($n=26$, 28%) ou algumas vezes ($n=17$, 18,3%). Empatado e em menor quantidade, assinalaram poucas vezes ($n=2$, 2,2%) ou nunca ($n=2$, 2,2%) para a afirmativa.

Tabela 9- Inventário de respostas IPAA

Perguntas		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1- Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completa-lo	n	2	9	17	35	30	93
	%	2,2	9,7	18,3	37,6	32,3	100%
2- Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concreta que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos	n	0	2	20	48	23	93
	%	0	2,2	21,5	51,6	24,7	100%
3- Procuo compreender o significado das matérias que estou aprendendo	n	0	5	25	41	22	93
	%	0	5,4	26,9	44,1	23,7	100%
4- Quando recebo uma nota/um feedback, penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar	n	0	4	17	30	42	93
	%	0	4,3	18,3	32,3	45,2	100%
5- Analiso correções dos trabalhos e/ou das provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que é preciso mudar para melhorar	n	7	12	17	24	33	93
	%	7,5	12,9	18,3	25,8	35,5	100%
6- Se não cumpro horário de estudo estabelecido, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar	n	7	23	29	21	13	93
	%	7,5	24,7	31,2	22,6	14	100%
7- Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas	n	3	16	22	34	18	93
	%	3,2	17,2	23,7	36,6	19,4	100%
8- Comparo notas que tiro com meus objetivos em cada disciplina	n	11	20	22	22	18	93
	%	11,8	21,5	23,7	23,7	19,4	100%
9- Procuo um lugar calmo para estudar	n	2	2	17	26	46	93
	%	2,2	2,2	18,3	28	49,5	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a pontuação média dos participantes, verifica-se que o resultado médio total foi de 33,6 (DP=5,73). Quando observamos a partir de grupos, percebe-se também uma pontuação média aproximada de 33 pontos para o sexo, tipo de escola e turno na economia.

Tabela 10 – Pontuação média do IPAA

	Pontuação média	DP	Min - máx	Max – máx teórico
IPAA	33,6	5,73	16 - 45	9 - 45
Sexo				
Homens	33	5,35	16 - 45	9 - 45
Mulheres	34,21	6,09	19 - 45	9 - 45
Tipo de escola				
Privada	33,88	4,5	22 - 42	9 - 45
Pública	33,34	6,6	16- 45	9 - 45
Turno economia				
Diurno	33,74	5,85	20 - 45	9 - 45
Noturno	33,44	5,65	16 - 45	9 - 45

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, analisando a pontuação média por processos autorregulatórios encontra-se uma média de 11 pontos para os três processos.

Tabela 11 – Pontuações médias IPAA por processos

	Pontuação média	DP	Min - máx	Max – máx (teórico)
Planejamento	11,25	2,15	6 - 15	3 – 15
Execução	11,30	2,04	5 - 15	3 – 15
Avaliação	11,04	2,76	4 - 15	3 - 15

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 Análise de correlação

Recorreu-se ao Coeficiente de Correlação de Pearson para identificar a existência de correlações significativas entre NEO-FFI-20 e IPAA. Este teste permite explorar a força e a relação entre duas variáveis contínuas e evidenciar a direção, positiva ou negativa. Assim uma correlação positiva indica que quando uma variável cresce a outra também, caso a correlação seja negativa acontece o inverso (Pallant, 2011).

Foram analisadas as direções das correlações significativas e a magnitude dos coeficientes tendo em consideração os critérios de Cohen (1988 apud Pallant, 2011). Um coeficiente entre .10 e .29 é considerado baixo, um coeficiente entre .30 e .49 é considerado moderado e um coeficiente entre .50 e 1.0 é considerado elevado.

Verificou-se, conforme tabela 12, uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão conscienciosidade e a escala IPAA ($r = .40$, $p = .000$). Observou-se ainda uma correlação estatisticamente significativa entre extroversão e escala IPAA ($r = .33$, $p = .001$), bem como entre amabilidade e a escala IPAA ($r = .30$, $p = .004$). Da mesma forma, foi também encontrado uma correlação estatisticamente significativa entre neuroticismo ($r = -.25$, $p = .016$).

Tabela 12 – Correlações entre NEO-FFI-20 e IPAA

	IPAA	
	r	p
Neuroticismo	-0.250*	.016
Extroversão	0.329*	.001
Abertura à experiência	0.167	.109
Amabilidade	0.297*	.004
Conscienciosidade	0.401*	.000

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: *significante ao nível 0,05

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo teve como objetivo fomentar o debate acerca da conscienciosidade e outras habilidades socioemocionais no ensino superior, investigando as dimensões da personalidade e pontos autorregulatórios, em uma amostra de estudantes universitários brasileiros, com idades entre os 19 e os 42 anos.

Em relação as dimensões da personalidade, as pontuações médias para NEO-FFI-20 foram superiores nas dimensões conscienciosidade, abertura a novas experiências e extroversão, e pontuações médias inferiores nas dimensões neuroticismo e amabilidade. Em estudos efetuados por Oliveira (2019), que também foi utilizado o mesmo instrumento, obtiveram resultados mais elevada extroversão e conscienciosidade, na medida que neuroticismo obteve pontuações inferiores. Corroborando com os resultados, Pedroso-Lima et al. (2014), também encontrou resultados mais elevados na dimensão da conscienciosidade e menores em neuroticismo. Esses autores, ressaltam o fato de a amostra ser constituída por estudantes universitários, elevando o nível de conscienciosidade, e não uma amostra clínica, o que pode estar relacionado ao nível de neuroticismo mais baixo.

Quando analisamos as dimensões em função do sexo, os resultados demonstraram que as mulheres possuem níveis mais elevados de conscienciosidade, abertura á novas experiências, amabilidade e neuroticismo. Esta por sua vez com uma significativa diferença em relação aos homens. Os resultados vão de encontro aos estudos de Pedroso-Lima et al. (2014) e Dominguez-Lara, Prada-Chaponan e Moreta-Herrera (2019), em que mulheres apresentaram maiores níveis de neuroticismo, amabilidade e conscienciosidade. Os autores também salientam um valor reduzido ao nível de neuroticismo para o sexo masculino e valor mais elevado para o sexo feminino.

Ao observar as dimensões da personalidade em função do tipo de escola frequentada durante o ensino médio, os resultados apontaram para uma maior pontuação média nos níveis de conscienciosidade, extroversão e amabilidade para os alunos de escola privada, enquanto os estudantes de escola pública se destacaram em níveis mais elevados da dimensão de neuroticismo e abertura a novas experiências, esta por sua vez com significativa diferença em relação aos oriundos de instituições privadas. Os resultados apresentam um contraponto a literatura existente, Nakano, Zaia e Oliveira

(2016) e Barros, Noronha e Ambiel (2015) identificaram níveis inferiores de neuroticismo em alunos do ensino médio de escolas públicas brasileiras no interior de São Paulo.

Ainda sobre dimensões da personalidade, analisando em função do turno na economia, os discentes do turno diurno obtiveram pontuações média superiores em neuroticismo e abertura, enquanto os discentes do turno noturno alcançaram pontuações superiores em conscienciosidade, extroversão e amabilidade. Apesar dos importantes resultados, não foram encontrados estudos acerca da personalidade em função do turno acadêmico. Entretanto, em estudos acerca da motivação acadêmica em função do turno, Costa et al. (2015) complementa a análise ao apontar que o turno de estudo pode influenciar no processo de desistência dos estudantes universitários e que a autorregulação evidencia um comportamento autoderminado (consciencioso), necessário no contexto educativo, e conclui que o turno do curso pode contribuir para os aspectos sociais (extroversão) dos discentes.

Em relação ao IPAA, a pontuação média da amostra foi satisfatória em relação a pontuação máxima do instrumento, quando analisado em função do sexo, as mulheres desempenharam uma pontuação ligeiramente maior as dos homens, corroborando com Nhachengo (2016), que utilizando o mesmo instrumento em seus estudos concluiu que existe diferenciação da autorregulação em função do gênero, mulheres sobressaem na dimensão de avaliação enquanto os homens na execução.

A diferença nas pontuações médias quanto autorregulação em função do tipo de escola e turno do curso de economia foram irrisórias, apesar de Sampaio (2011) evidenciar, em sua pesquisa acerca da procrastinação e autorregulação acadêmica universitária, que os estudantes do turno integral e noturno tendem a procrastinar com mais frequência que os universitários do período diurno.

Quanto ao IPAA analisado por subcategorias, as pontuações médias foram elevadas em relação a pontuação máxima de planejamento, execução e avaliação, com diferença irrisória entre si.

Analisando a correlação entre as dimensões da personalidade e a autorregulação, o estudo apresentou a maior associação positiva significativa entre a dimensão da conscienciosidade e a autorregulação, indo de encontro a literatura existente, Barros e

Simão (2016) em seus estudos acerca dos traços de personalidade e autorregulação, corroboram ao evidenciar que a conscienciosidade mostrou a maior correlação à autorregulação.

Também foram identificadas correlações positivas estatisticamente significantes entre extroversão e a autorregulação, bem como entre amabilidade e autorregulação. A exceção se dá ao associar a dimensão neuroticismo e a capacidade de autorregulação, que apresentou uma correlação negativa estatisticamente, Barros e Simão (2016) também apontaram uma associação negativa entre as variáveis em uma das fases de autorregulação, sugerindo que tendência de ter emoções negativas varia inversamente à frequência que um estudante analisa e planeja uma tarefa.

Sendo assim, com base nos dados, é possível depreender que os resultados da pesquisa estão em consonância com a literatura existente, Araújo (2018), Rocha (2012), Oliveira (2019) e Pedroso-Lima et al. (2014) encontraram resultados, semelhantes ao desta pesquisa, em que estudantes universitários possuem maiores níveis de conscienciosidade e extroversão e menores níveis de neuroticismo, na medida em que as mulheres possuem maiores níveis de conscienciosidade, abertura a novas experiências e amabilidade e os homens maiores níveis de extroversão. Por fim, essa consonância também se aplica aos estudos existentes quanto a autorregulação, Sampaio (2011) e Barros e Simão (2016) apresentaram resultados semelhantes, estudantes universitários possuem uma elevada frequência nos processos autorregulatórios e com pouca diferença entre turnos, e a existência de uma significativa correlação positiva entre conscienciosidade e frequência de autorregulação no processo de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os estudantes do Curso de Ciências Econômicas sob a ótica das cinco grandes dimensões da personalidade e da autorregulação, aplicou-se instrumentos validos e a partir do autorrelato foi possível fazer essa análise. Os resultados permitem apontar a personalidade dos estudantes de economia da universidade, no geral os alunos possuem maiores níveis de conscienciosidade e extroversão e menores níveis de neuroticismo, tendo um comportamento autorregulatório no processo de aprendizagem satisfatório que independe do turno do curso. As mulheres do curso possuem maiores níveis de conscienciosidade, abertura a novas experiências e amabilidade, e foi evidenciado que existe uma correlação positiva entre conscienciosidade e autorregulação entre os estudantes do curso.

Os resultados contribuíram com o debate acerca da conscienciosidade e outras habilidades socioemocionais dentro do ensino superior, bem como a literatura existente. Evidenciou-se a necessidade de discutir o desenvolvimento de outras habilidades para além das cognitivas dentro da formação de currículos escolares, e que as universidades e as empresas podem se beneficiar com esse desenvolvimento, obtendo alunos e profissionais mais autorregulados.

As limitações da pesquisa encontram-se no tempo de execução, nas possibilidades de análise de dados mais aprofundada e no espaço amostral limitado, que se restringiu aos alunos de um único curso dentro da universidade. Portanto, há possibilidades de um estudo mais amplo, envolvendo outros cursos e até mesmo outras instituições, públicas ou privadas, de ensino superior, e acrescenta-se a extensão desse trabalho a investigação de medidas de desempenho acadêmico e as dimensões da personalidade humana.

Apesar das limitações, o processo de pesquisa foi de grande valia e os resultados põem em evidencia a influência da personalidade e a importância das habilidades não cognitivas face as demandas sociais e o desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Anita-Abed-habilidades-socioemocionais1.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Constr. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

ARAÚJO, Inês Lopes Miranda Borges de. **Os 5 grandes fatores de personalidade e o sono: o papel do pensamento perseverativo e da perturbação psicológica.** Coimbra. 2018. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/82019/1/In%c3%aas%20Miranda%20TESE%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2021.

BARROS, Alexandra; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Auto-regulação da aprendizagem e traços de personalidade em estudantes universitários.** Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico. p. 1024 - 1036. Lisboa. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27813/1/Atas_do_II_congresso_internacional.pdf#page=1024>. Acesso em 22 de março de 2021.

BARROS, Mariana Varandas Camargo; NORONHA, Ana Paula Porto; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. **Afetos, Interesses Profissionais e Personalidade em Alunos do Ensino Médio.** Revista Brasileira de Orientação Profissional. V. 16. jul-dez. São Paulo. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2030/203046164007.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2021.

BERTOQUINO, Vítor; RIBEIRO, José Luís Pais. **Estudo de formas muito reduzidas do Modelo dos Cinco Factores da Personalidade.** Portugal. 2006. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/profile/Jose-Pais->

Ribeiro/publication/310458188_Estudo_de_formas_muito_reduzidas_do_Modelo_dos_Cinco_Factores_da_Personalidade/links/582dd23908aef19cb813dc33/Estudo-de-formas-muito-reduzidas-do-Modelo-dos-Cinco-Factores-da-Personalidade.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade de pertencimento**. VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

COSTA, Luciane Arantes da; JUNIOR, José Roberto Andrade do Nascimento; MEDEIROS, Alexandre Igor Araripe; VIEIRA, Lenamar Fiorese. **Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários**. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul. v. 16. n. 2. Abril-junho. Santa cruz do Sul. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/6379>>. Acesso em: 22 de março de 2021.

DOMINGUEZ-LARA, Sergio; PRADA-CHAPONAN, Rony; MORETA-HERRERA, Rodrigo. **Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos**. Acta Colombiana de Psicología. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334333688_Diferencias_de_genero_en_la_influencia_de_la_personalidad_sobre_la_procrastinacion_academica_en_estudiantes_universitarios_peruanos>. Acesso em: 22 de março de 2021.

EISENBERG, N., DUCKWORTH, A. L., SPINRAD, T. L., & VALIENTE, C. **Conscientiousness: Origins in childhood?**. Developmental Psychology, 50(5), 1331–1349, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/a0030977>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

GARCIA, Sandra; ABED, Anita; SOARES, Tufi; RAMOS, Mozart. **O prazer de ensinar e de aprender: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas**. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013. Disponível em: <www.mindlab.com.br>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

GOMES, Cristiano Mauro Assis; GOLINO, Hudson Fernandes. **Relações hierárquicas entre os traços amplos do Big Five**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 445-456, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300004>.

MAROCO, João; TECEDDEIRO, Miguel. **Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses**. PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS, 2009, 10 (2), 227-235, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v10n2/v10n2a06.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

MISCHEL, W. e PEAKE, P. K. **Beyond Déjà Vu in the Search for Cross-Situational Consistency**, op. cit. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Beyond-Deja-Vu-in-the-Search-for-Cross-Situational-Mischel-Peake/1704a5a2151be8861b905e9fe3566d2178378710>>.

NAKANO, Tatiana de Cássia; ZAIA, Priscila; OLIVEIRA, Karina da Silva. **Estudo correlacional: criatividade verbal e personalidade segundo Modelo dos Cinco Grandes Fatores em estudantes brasileiros**. Revista psicologia. v. 34. Campinas, Brasil. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Tatiana-Primi/publication/291392831_Correlational_study_verbal_creativity_and_personality_according_to_the_Big_Five_Model_in_Brazilian_students/links/56de0c0f08ae46f1e99f934e/Correlational-study-verbal-creativity-and-personality-according-to-the-Big-Five-Model-in-Brazilian-students.pdf> Acesso em: 23 de março de 2021.

OLIVEIRA, Liliana Rafaela Carvalho. **Ansiedade e evitamento em situações sociais e de desempenho: o papel da personalidade**. Dissertação de mestrado. Portugal. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/31053>>. Acesso em: 20 de março de 2021.

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. **A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar**. Estudos e pesquisas em psicologia. Rio de Janeiro. v. 12, n. 1, p. 501-520. 2012. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v12n2/artigos/pdf/v12n2a11.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2021.

PEDROSO-LIMA, Margarida; MAGALHÃES, Eunice; SALGUEIRA, Ana; GONZALEZ, Antonio-José; COSTA, José Joaquim Costa; COSTA, Manuel João; COSTA, Patrício. **A versão portuguesa do NEO-FFI: Caracterização em função da idade, género e escolaridade**. Revista psicologia. v. 28. 1-10. Portugal. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v28n2/v28n2a01.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2021.

PERVIN, Lawrence A.; JOHN, Olivier P. **Personalidade: Teoria e Pesquisa**. 8. Porto alegre: Artmed, 2008.

PIEDMONT, Ralph L. **A Longitudinal Analysis of Burnout in the Health Care Setting: The Role of Personal Dispositions**. Journal of Personality Assessment. 1993. Disponível

em: <https://www.researchgate.net/publication/14904410_A_Longitudinal_Analysis_of_Burnout_in_the_Health_Care_Setting_The_Role_of_Personal_Dispositions>. Acesso em: 10 fevereiro de 2021.

POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P.; SAMPAIO, R. K. N.; FREITAS, F. A. **Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas**. Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE): Caminhos trilhados, caminhos a percorrer. Maringá. 2011.

ROCHA, Sara Correia. **Atividade física, aptidão física, morfologia e personalidade em adolescentes**. Dissertação de mestrado. Coimbra. 2012. Disponível em: <<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/23277/1/MAFCE%20%20Personalidade%20e%200AF%20-%20Sara%20Rocha.pdf>>. Acesso em 21 de março de 2021.

ROSA, Maria Geralda Olivier. **A interdisciplinaridade e as novas formas de organização do conhecimento**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, n.8, p.101-112. 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/236654389.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

ROSÁRIO, P.; LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O; NÚÑEZ, J. C, GONZÁLES-PIENDA, J.; VALLE, A. **Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA)**. In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida, & M. R. Simões (Orgs.), Instrumentos e Contextos da Avaliação Psicológica. Portugal. p. 159-174. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/260392168_Inventario_de_processos_de_auto-regulacao_da_aprendizagem_IPAA>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo. 2014. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

SANTOS, Mariana Teles; NASCIMENTO, Elizabeth do. **Inteligência e personalidade: um estudo correlacional em uma amostra de universitários**. Estudos de Psicologia I Campinas I 29(2) I 163-171 I abril - junho, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n2/a02v29n2.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2020.

TECEDEIRO, Miguel Moreiro Vaz. **Factores psicológicos na síndrome de burnout: o narcisismo como variável preditora da síndrome.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Psicopatologia, não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/998>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília, UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em: 15 de julho de 2020.