



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
Instituto de Psicologia – IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
PPGPSI



Gisele Debiasi Alberton

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E PROCESSOS GRUPAIS NO
CONTEXTO DAS EMPRESAS JUNIORES

Salvador, 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
PPGPSI



Gisele Debiasi Alberton

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E PROCESSOS GRUPAIS NO
CONTEXTO DAS EMPRESAS JUNIORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho.

Linha de pesquisa: Indivíduo e trabalho - processos microorganizacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Maria Guedes Gondim

Salvador, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

A334 Alberton, Gisele Debiase
Competências socioemocionais e processos grupais no contexto das empresas juniores /
Gisele Debiase Alberton, 2025.
165 f.: il.

Orientadora: Prof. Dr^a. Sonia Maria Guedes Gondim
Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da
Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2025.

1. Psicologia social. 2. Competências essenciais. 3. Comportamento organizacional.
4. Aprendizagem organizacional. 5. Formação profissional. I. Gondim, Sonia Maria Guedes.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 302

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira Campos de Azevedo - CRB/5-1213

TERMO DE APROVAÇÃO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E PROCESSOS GRUPAIS NAS EMPRESAS JUNIORES

Gisele Debiasi Alberton

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim (UFBA/Orientadora)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Franciane Andrade de Moraes

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMPS

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges Andrade

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Silvia Miranda Amorin

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Thaís Zerbini

Universidade de São Paulo – USP

Salvador, 11 de julho de 2025.

Dou fé.



Documento assinado digitalmente

SONIA MARIA GUEDES GONDIM

Data: 17/07/2025 15:25:30-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

Agradecimentos

Os caminhos para se conquistar os objetivos nunca são fáceis. O apoio que recebi durante essa jornada foi vital para tomar fôlego e enfrentar os obstáculos que surgiram. Por isso, esse é o momento de agradecer.

Ao meu marido Luciano, minha filha Maria Thereza e minha família (Mãe, Pai, Mi, Bel, Diogo, Luís e Joanna). Vocês são meu porto seguro! Obrigada pelo apoio, palavras de incentivo e questionamentos. Essa ajuda foi essencial para chegar até aqui. Amo vocês!

À orientadora Sônia, que com apoio e tolerância, percorreu todo esse caminho comigo. Agradeço por compreender minhas dificuldades, mesmo assim, sempre estimular a dar um passo a frente. Levo os ensinamentos que obtive com você Sônia para minha vida profissional.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Emoções, Sentimentos e Afetos em Contextos de Trabalho pelas trocas, ensinamentos e discussões que tivemos, principalmente aos que colaboraram de maneira mais próxima na realização desse trabalho (Ana Lúcia, Lília, Ana Simões, Fran, Hannah, Liana e Louise).

Agradeço as valiosas contribuições que recebi na banca de qualificação (Dra. Thaís Zerbini, Dra. Ana Simões e Dra. Sônia Gondim) que melhoraram muito o trabalho. Também agradeço aos membros da banca de defesa (Dro. Jairo Eduardo Borges-Andrade, Dra. Thaís Zerbini, Dra. Silvia Amorim e Dra. Franciane Andrade de Moraes) pela pronta aceitação ao convite de fazer parte da banca examinadora para ajudar a melhorar ainda mais esse trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, com os professores e funcionários, pelo auxílio prestado para resolver diversas questões.

Por último, agradeço ao movimento das Empresas Juniores (MEJ), e particularmente, as EJ que colaboraram de maneira mais próxima na realização dessa tese. Espero que esse trabalho venha a ser um apoio para transpor obstáculos que surgem ao trilhar o caminho difícil que é fazer parte dessas empresas.

Resumo

Competências socioemocionais são um importante recurso para lidar com as interações no mundo do trabalho. Tais competências são essenciais aos membros de empresas juniores (EJ), pois potencializam o desempenho como equipe. As empresas juniores são associações sem fins lucrativos que se inserem nas universidades e são uma experiência de aprendizagem complementar à formação profissional para o desenvolvimento de competências, ainda no período de formação. No entanto, nem todos os estudantes que entram nestas empresas possuem um repertório mínimo de competências socioemocionais para lidar com os processos de grupo quando tais grupos precisam trabalhar em conjunto para atingir objetivos. Nesta tese de doutorado, busca-se analisar as relações entre competências socioemocionais e processos de grupais para fins de subsidiar ações de desenvolvimento profissional no contexto de gestão das Empresas Juniores. Para alcançar esse objetivo geral adotaram-se dois estudos, cada um com um objetivo específico. O primeiro objetivo foi o de realizar uma revisão integrativa para identificar como vem sendo desenvolvidos os programas, treinamentos e intervenções em inteligência emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais direcionados para o desenvolvimento emocional em múltiplos contextos: trabalho, acadêmico e escolar. Para análise de dados empregou-se análise categorial aberta. Os resultados indicaram diferentes modalidades de interação como a face a face e algumas mediadas pela tecnologia (híbrido/semipresencial, online) sendo a presencial a mais frequente no contexto escolar para adolescentes. Foi no contexto escolar que houve maior número de horas treinadas. Em geral, ações de desenvolvimento emocional contribuem para aquisição de inteligência emocional, desenvolvimento e melhoria das habilidades sociais e competências socioemocionais em estudantes universitários, residentes e professores/supervisores da residência, estudantes e professores da escola básica, além de profissionais, adultos e adolescentes ligados a cada um dos contextos investigados. Nos três contextos houve desenvolvimento de componentes

afetivos, sociais, cognitivos e comportamentais com estratégias de ensino tradicionais e ativas. O segundo objetivo explorou as semelhanças e diferenças nos processos de grupo de dirigentes de empresas juniores em áreas científicas de formação distintas - Ciências sociais aplicadas, Ciências Exatas e Artes - e investigou a percepção de tais equipes de dirigentes sobre as relações entre competências socioemocionais e processos de grupo. Observações sistemáticas foram empregadas nos processos de grupo. Posteriormente, os grupos focais ajudaram a validar os resultados das observações e coletar percepções dos membros dos grupos diretivos sobre as relações entre competências socioemocionais e os processos de grupos. A análise de dados se baseou na teoria fundamentada. Os resultados não indicaram diferenças entre empresas juniores de curso de formação distintas em relação aos processos de grupo. No entanto, os grupos variam como percebem e mobilizam as competências socioemocionais para lidar com os processos de grupo. Tais competências podem ser compreendidas em alinhamento à inteligência emocional como traço pessoal (empresa junior 3) ou a uma perspectiva de aprendizagem (empresas juniores 1, 2 e 4) favorecendo a interação entre os membros para os processos grupais quando necessitam atingir objetivos. Esta tese, no entanto, não permite generalizar as relações entre competências socioemocionais e processos de grupo para todas as Empresas Juniores brasileiras devido a variabilidade em termos regionais. A tese oferece evidências de como se estruturam as relações entre competências socioemocionais e processos de grupo no contexto das empresas juniores quando os membros precisam trabalhar em conjunto para atingir objetivos. Nesse sentido, o trabalho contribui com futuras ações educacionais sobre competências socioemocionais e processos de grupos no contexto das empresas juniores.

Palavras-chave: competências socioemocionais, processos grupais, empresas juniores, revisão integrativa, estudo observacional

Abstract

Socio-emotional competences are an important resource for dealing with interactions in the world of work. Such skills are essential for members of junior enterprises (EJ) as they enhance team performance. Junior enterprises are non-profit associations that are inserted in universities and are a path to developing various competencies during the period of undergraduate education. However, not all students who enter EJs have a minimum repertoire of socio-emotional competences to deal with group processes when members of these groups need to work together to achieve goals. The goal of this thesis is to analyze the relationships between socio-emotional competences and group processes to support professional development actions in the context of Junior Enterprise management. To achieve this general goal, two specific objectives were adopted, each with a specific objective. The first objective was to conduct an integrative review to identify how programs, training and interventions in emotional intelligence, social skills and socio-emotional competences, aimed at emotional development, are developed in three contexts: work, academic and primary education. Open coding was applied in data analysis. The results indicate different types of interaction, both face-to-face and technology-mediated: blended learning/semipresential, online teaching. For teenagers, face-to-face interactions were the most frequent type of interaction in the context of primary education. It was in that context that there was a greater number of training hours. The results indicated that, in general, training, interventions and programs contribute to the acquisition of emotional intelligence, development and improvement of social skills and socio-emotional competences in university students, interns and supervisors, students and teachers at primary schools, as well as professionals, adults and adolescents linked to each of the contexts investigated. In the three contexts, there was development of affective, social, cognitive and behavioral components with traditional and active teaching strategies. The second objective of this thesis was to explore the similarities in group processes of leaders of the EJs in different

scientific areas - applied social sciences, exact sciences and arts - and investigated the perception of such management teams about relationships between socio-emotional competences and group processes. Systematic observations of group processes were applied. Focus groups discussions were used to validate the results of the observations and collect the perceptions of the members of the groups of leaders about the relationships between socio-emotional competences and group processes. The results did not indicate differences between EJs from different scientific areas in relation to group processes. However, groups vary in how they perceive and use socio-emotional competences to deal with group processes. Such competences can be understood as a trait of emotional intelligence (junior enterprise 3) or a learning perspective (junior enterprises 1, 2 and 4), that facilitate interactions between members during group processes. This thesis, however, doesn't allow generalizing the relationship between socio-emotional competences and group processes for all Brazilian junior enterprises due to regional variability. The thesis provides qualitative evidence on how the relationships between socio-emotional competences and group processes are structured in the context of junior enterprises when members need to work together to achieve goals. In this sense, the work contributes to future educational actions, as it offers on socio-emotional competences and group processes in the context of junior enterprises.

Palavras-chave: emotional competences, group processes, junior enterprises, integrative review, observational study.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Estudos incluídos na revisão: Contexto acadêmico/universitário	66
Tabela 2. Estudos incluídos na revisão: Contexto escolar (ensino fundamental e médio)	71
Tabela 3. Estudos incluídos na revisão: Contexto de trabalho e não especificado	74
Tabela 4. Caracterização Geral dos Processos Grupais	108

Lista de Figuras

Figura 1. Integração dos Processos Emocionais a favor dos objetivos	35
Figura 2. Aprendizagem das competências socioemocionais como recursos dos membros do grupo para lidar com as interações	52
Figura 1.1 Busca e triagem dos estudos da revisão	66
Figura 1.2 Características Demográficas das Equipes Diretivas das EJs	100
Figura 1.3 Resumo Geral da Coleta de Dados nas Empresas Juniores	101

Sumário

Apresentação	15
Contextualização do Tema	17
Objetivos	21
Justificativa	23
Contribuições da Tese	27
Referencial teórico	28
Competências Socioemocionais (CSE)	29
Processos de Grupo (PG)	39
Aprendizagem de Competências Socioemocionais no Contexto de Empresas	
Juniores: Uma contribuição para formação empreendedora	48
Método	55
Delineamento do Estudo 1	55
Delineamento do Estudo 2	56
Estudo 1. Desenvolvimento Socioemocional: uma Revisão Integrativa sobre	
Programas, Treinamentos e Intervenções	57
Resumo	57
Abstract	58
Introdução	59
Método	63
Resultados	66
Discussão	81
Conclusão	89

Estudo 2. Competências Socioemocionais e Processos de Grupo nas	
Empresas Juniores	91
Resumo	91
Abstract	92
Introdução	93
Método	99
Resultados	102
Discussão	110
Conclusão	119
Conclusão da Tese	120
Referências	125
Apêndice 1. Termo de Consentimento Informado	164
Apêndice 2. Protocolo de Observação	165

Apresentação

As competências socioemocionais (CSE) e os processos de grupo são os temas de investigação desta tese. Abordam-se tanto aspectos teóricos relacionados ao desenvolvimento das CSE, como os empíricos sobre os processos de grupo e a relação com as competências socioemocionais (CSE) no contexto de formação das empresas júnior.

Alguns motivos norteiam a escolha desse contexto de investigação. O primeiro é que as EJ têm como propósito o desenvolvimento integral dos estudantes visando aprimoramento de competências para lidar com futuras situações profissionais. Diante de um cenário que solicita adaptações para lidar com a mobilidade e a permanência nos postos de trabalho (Abbad & Legentil, 2020; Botero & Rentería, 2019), o desenvolvimento de conhecimentos teórico-profissionais na formação profissional não é suficiente. Embora este tipo de conhecimento seja altamente requisitado, torna-se cada vez mais visível a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais (CSE) (Gilar-Corbí et al., 2019; Gondim et al., 2014; Turner, 2014). Tais competências cumprem um papel fundamental na adaptação dos egressos às inúmeras situações ao longo da vida profissional (Cano García, 2008; Gilar-Corbí et al., 2019) como no trabalho em grupo e em equipes que exige a capacidade de criar e manter relacionamentos sustentáveis para obter mais efetividade (Cherniss, 2001; Druskat & Wolf, 2001).

O segundo motivo se deu pela necessidade de ampliar investigações das CSE e processos grupais em um contexto que tem predominantemente em sua base a aprendizagem, e mais especificamente, aprendizagem ativa. Esse tipo de aprendizagem tem se expandido no ensino superior e se apresenta como uma proposta educativa aos métodos de ensino tradicionais que pode proporcionar um ambiente favorável ao engajamento ativo dos estudantes (Naithani, 2008). Nas empresas juniores esse tipo de aprendizagem é empregado para aprimorar os

conteúdos aprendidos em sala de aula por meio da aplicação prática, da vivência nas atividades da empresa e nos obstáculos encontrados no caminho da aprendizagem (Dal Piva et al., 2006).

Com base nos referidos motivos, esta tese tem por objetivo geral analisar as relações entre competências socioemocionais e processos de grupais para fins de subsidiar ações de desenvolvimento profissional no contexto de gestão das Empresas Juniores. Para atingir tal objetivo, além da parte introdutória (contextualização do tema, objetivos, justificativa, contribuições, referencial teórico e método) e a conclusão, a tese inclui dois estudos. O primeiro é uma revisão integrativa que visa conhecer estratégias de desenvolvimento de CSE transversais a diferentes contextos (escolar, acadêmico e do trabalho). O estudo também mostra o desenvolvimento emocional direcionado a grupos o que poderia contribuir para formação empreendedora. O Estudo 1 ofereceu compreensão sobre a mobilização das CSE em situações de aprendizagem que envolvem interação servindo de base para o estudo 2.

O segundo é um estudo observacional e explora os processos de grupo empregados no planejamento e execução das tarefas e as relações entre as CSE e os processos de grupo em EJ. Buscou-se apresentar evidências sobre a dinâmica dos processos de grupos e sobre a mobilização das CSE para melhorar a experiência de socialização experimentada nas interações entre membros de diferentes equipes diretivas.

Empresas Juniores estão presentes em diversas universidades do Brasil (Bispo et al., 2023). Devido à abrangência desse movimento e à capacidade de oportunizar experiências de aprendizagens grupais, este estudo torna-se relevante ao produzir insumos sobre competências socioemocionais e processos de grupo em futuras ações de desenvolvimento educacional para os integrantes desse movimento.

Contextualização do Tema: objetivos, justificativa, contribuições da tese e referencial teórico

As EJ são constituídas de iniciativas dos estudantes universitários para disseminação de conhecimentos e tecnologias adquiridas no processo de formação de nível superior (Makhamed, 2015), proporcionando um laboratório de aprendizagens para o desenvolvimento de competências profissionais e relacionais no período de formação (Campos, 2015). Do ponto de vista da formação educacional, no Brasil, as EJ funcionam no âmbito das universidades e se inserem no contexto de formação empreendedora. A formação empreendedora é entendida como um conjunto de práticas de ensino que valorizam as respostas afetivas, cognitivas, comportamentais e inovadoras na construção de alternativas sociais, individuais e coletivas para resolução de problemas (Albuquerque et al., 2016; Bendassoli et al., 2017; Bastos & Ferreira, 2011; Esteves, 2009; Peroni & Cavalari Junior, 2019).

As EJ são definidas como associações sem fins lucrativos e com objetivos educacionais geridas por estudantes, tanto no âmbito técnico-profissional (prestação de serviços e projetos à comunidade), quanto no da gestão interna da empresa, sendo um instrumento pedagógico para a integração entre teoria e prática (Oliveira, 2003; Santos, 2012).

Esse movimento tem suas raízes na Europa. Entre as décadas de 1960 e 1970 houve surgimento das empresas juniores (Andrade, 2015). Em 1967, estudantes da *L'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC)* na França criaram uma associação que pudesse promover experiências da realidade empresarial, ainda em período de formação, por meio da prestação de serviços de consultoria para empresas (Santos, 2009). A década de 1980 representou a expansão de tal movimento na Europa incluindo EJ de países como Espanha, Suíça, França, Itália e Portugal. Nesse momento, houve preocupação para criar uma confederação que pudesse representar essas empresas (Confederação Européia das Empresas Juniores – GEIE) perante a sociedade. Mais tarde com o movimento em expansão e

a inclusão de outros países europeus tal confederação veio a se chamar Confederação Européia das Empresas Juniores – JADE (Andrade, 2015; Santos, 2009).

Em 1987 o movimento chega ao Brasil e a primeira empresa júnior brasileira, a EJFGV é criada por estudantes de administração da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo. Na década de 1990 criou-se a primeira Federação Estadual das Empresas Juniores e em 2003 criou-se a Confederação Brasileira das Empresas Juniores, conhecida como Brasil júnior (Andrade, 2015). Tal órgão, representa o Movimento das Empresas Juniores no Brasil na representação dessas empresas no cenário nacional (Brasil Júnior, 2023). As EJ formam o Movimento das Empresas Juniores e são representadas por suas federações. Segundo o Planejamento Estratégico da Rede (2022-2024) até 2021 existiam 1400 EJ e 27 federações. Tais empresas trabalham para defender e fomentar o empreendedorismo ajudando a formar profissionais comprometidos e capazes de promover iniciativas de crescimento para o País (Andrade, 2015).

No Brasil, o movimento das EJ está organizado em redes. Isso significa que as EJ agem em conjunto compartilhando práticas e ações, e assim, promovem uma forma de funcionamento mais integrada. A vantagem de tal funcionamento reside no fato de que isto incentiva as empresas ao desenvolvimento, e por consequência, gera benefícios como aprendizagem em competências (por exemplo, técnico-profissionais) para os estudantes contribuindo com a formação profissional. Nesse sentido, o movimento ganha visibilidade e reconhecimento da sociedade (Andrade, 2015).

As EJ se enquadram em práticas de extensão com estratégias didático-pedagógicas que auxiliam os estudantes ainda no período de formação a experimentarem a resolução de problemas da vida profissional (Barros & Araújo, 2009). Tais empresas ampliam as possibilidades de aprendizagem multidisciplinar quando colocam o estudante em interação com diversos domínios do conhecimento (como por exemplo, gestão de pessoas, planejamento, análise de cenários) para ampliar a compreensão que esses estudantes têm efetivamente da sua

área de formação e da realidade que os cerca (Gondim, 2002; Schimitt et al., 2015). Ao discutir o papel das EJ na área de administração, Silva S. C. (2017) argumenta que tais empresas são uma atividade complementar à formação dos estudantes e se revelam um componente curricular que auxilia na construção do perfil profissional dos estudantes. Nesse sentido, o intercâmbio entre universidade e empresa júnior favorece a aproximação dos estudantes das competências profissionais na área de atuação, o que, por sua vez, pode aumentar seu potencial de inserção futura no trabalho.

Esse conjunto de experiências conta com o suporte de docentes que colaboram na elaboração do planejamento e na definição de atividades, favorecendo a aprendizagem no que tange à definição de problemas, aos objetivos, à organização e à execução das estratégias. No entanto, a supervisão dos professores tem caráter de facilitação (Franco & Seibert, 2017). Se trata de um projeto grupal (Brasil Júnior, 2021; Zilioto & Berti, 2012) em que as gestões operam em um espaço curto de tempo (Bettoni et al., 2011) e carente de formação para diversos tipos de competências (Campos, Abbad et al., 2015) inclusive as socioemocionais (Silva et al., 2022). É preciso considerar também, que nem todo estudante que entra na empresa júnior apresenta um repertório mínimo de competências socioemocionais, o que requer engajamento em um processo de aprendizagem.

A aprendizagem no contexto empreendedor é uma etapa importante para que os empreendedores venham a colocar suas ideias em prática. Quando se trata desse contexto, geralmente a aprendizagem é realizada experimentando a criação dos empreendimentos (Cope, 2005) junto a um processo de coparticipação social, em que a rede de relações do empreendedor contribui com o processo de aprendizagem de modo negociado, decorrente da interação mais estreita entre os atores dessa rede (Taylor & Thorpe, 2004). No contexto das EJ, os processos de aprendizagem requisitam a mobilização das competências socioemocionais (CSE) nas interações (Alberston et al., 2021; Elfebein, 2006; Silva et al., 2022), porque os eventos que

envolvem ações empreendedoras em indivíduos e grupos são marcados pela emergência de emoções, sentimentos e afetos (Arpiainem et al., 2013; Keller & Kozlinska, 2019; Lackéus, 2013; Nabi et al., 2017). Isso se deve principalmente pela atuação na EJ ser realizada em equipes que demandam construir e gerir relacionamentos para levar adiante ações empreendedoras (Vyakarnam et al., 1999). Em função disso, é preciso desenvolver sensibilidade tanto para compreender os conteúdos emocionais presentes nas interações quanto um olhar amplo para os efeitos dessas trocas emocionais nos relacionamentos sociais (Bagshaw, 2000). Nesta tese, as CSE são definidas como recursos que os membros dos grupos empregam nas interações para potencializar os processos de grupo e facilitar a emergência de outros recursos (Druskat & Wolf, 1999; Elfebein, 2006; Wolf et al., 2006). A CSE, como um recurso de cada membro do grupo, aumenta a capacidade de colaboração dos integrantes para enfrentar situações difíceis (Elfebein, 2006; 2007).

Grupos ou equipes de trabalho são parte de um sistema de componentes técnicos, sociais e afetivos que, por vezes, mostram-se interdependentes para alcançar objetivos comuns (Barsade & Gibson, 2012; Kozlowski & Bell, 2003). Para fins desta tese, os termos grupos e equipes são considerados equivalentes ao assumir que os membros dos grupos nas EJ interagem como equipe para realizar tarefas, sendo o grupo, sua principal forma de funcionamento (Barsade & Gibson, 2012). São relevantes nas EJ processos de grupo como clareza de objetivos; diversidade e originalidade, reforço e valorização de ideias; conflitos de tarefa e afetivos; consenso, implementação e tomada de decisão nas tarefas; reflexividade; e clima afetivo positivo. Tais processos de grupo e suas dinâmicas ajudam a criar uma combinação de esforços coletivos que contribuem para atingir objetivos do grupo. As EJ oferecem uma experiência colaborativa em espaço de aprendizagem qualificado para o desenvolvimento profissional (Aguilar et al., 2021; Povarenkina et al., 2021) e para mobilização das CSE no desenvolvimento das tarefas.

No que se refere às competências socioemocionais e aos processos grupos, as CSE, quando mobilizadas, promovem espirais ascendentes que ajudam o grupo a atingir os objetivos, fortalecendo a conexão entre as pessoas e contribuindo para a melhoria dos processos de grupos. Isso se deve ao fato de que tais competências acionam conhecimentos, habilidades e comportamentos de natureza socioemocional promovendo interações que se mostram favoráveis à superação de obstáculos e ao desenvolvimento das tarefas em grupo (Elfebein, 2006; Wolff et al., 2006). Todavia, quando as respostas emocionais expressas não estão alinhadas à situação, desencadeia-se uma espiral negativa (Brasseur et al., 2013; Goleman, 2001; Wolff et al., 2006), aumentando os conflitos internos e a expressão de comportamentos que prejudicam os desfechos das situações (Blanco-Danoso et al., 2019; Grillo, 2012).

Embora as EJ venham a contribuir com a formação dos estudantes, elas geralmente são as primeiras experiências profissionais destes, não sendo suficientes para desenvolver amplamente o repertório de competências no campo profissional (Costa, 2012), incluindo as CSE (Silva et al., 2022). Nesse sentido, torna-se pertinente desenvolver estudos para explorar de modo articulado as possíveis relações entre CSE e processos de grupo, visando gerar insumos para futuros programas de desenvolvimento dos membros das empresas juniores.

A suposição nesta tese é a de que as competências socioemocionais, quando mobilizadas, ajudam a criar e promover relacionamentos que podem melhorar a experiência de socialização nas EJs e aprimorar o repertório de CSE dos estudantes contribuindo com o desempenho profissional futuro. Para sustentar essa tese, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as relações entre competências socioemocionais e processos de grupais para fins de subsidiar ações de aprendizagem profissional no contexto de gestão das Empresas Juniores. Para cumprir com tal objetivo, a tese inclui dois objetivos específicos:

Estudo 1 atende ao objetivo específico 1:

Realizar uma revisão integrativa para identificar como vêm sendo desenvolvidos os programas, treinamentos e intervenções em inteligência emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais direcionados para o desenvolvimento emocional em múltiplos contextos (trabalho, acadêmico e escolar). Esse estudo respondeu à seguinte questão: **Como vêm sendo desenvolvidos os programas, as intervenções e os treinamentos sobre IE, HS e CSE nos contextos escolar, universitário e profissional?** Procurou-se com o estudo 1 mapear aspectos que poderiam ser considerados transversais a contextos, mas contributivos para o desenvolvimento de CSE, consolidando repertórios que ajudariam no aprimoramento da formação empreendedora via empresa júnior.

O Estudo 2 atende ao objetivo específico 2:

Explorar os processos grupais e as associações com as CSE em reuniões de de diretoria de EJ de áreas distintas. O estudo 2 respondeu à seguinte questão: **Quais são as semelhanças e diferenças entre os processos de grupo de equipes diretivas de EJs de diferentes contextos de formação? Qual a percepção dos membros das equipes diretivas das EJs sobre as relações entre CSE e processos de grupos?** Este estudo fornece insumos para ampliar a formação das EJ incluindo as CSE como relevantes na aprendizagem dos membros para lidar com futuras situações profissionais que envolvam processos de grupo e, assim, ajudar a cumprir os objetivos das EJ que se relacionam ao desenvolvimento profissional dos estudantes.

Juntos os estudos 1 e 2 constroem uma visão ampliada sobre a mobilização das CSE nos processos de grupo no contexto das Empresas Juniores. O estudo 1 trata de gerar insumos, por meio de revisão integrativa, sobre o desenvolvimento das CSE em contextos diversos (escolar, universitário e profissional). Isso ajuda a conhecer mais especificamente as ações de desenvolvimento educacional empregadas para aprimorar as CSE dos participantes em tais

contextos. Esse estudo mostra o formato das ações educacionais em contextos diversos e oferece um mapeamento da aplicabilidade dessas ações para aprendizagem do repertório emocional em adolescentes, jovens e adultos incluindo as intervenções direcionadas a grupos e seus processos nesses contextos. Investigar os diversos contextos ajuda a compreender aspectos do desenvolvimento emocional que podem contribuir para formação empreendedora das EJ. Isso proporcionou uma base compreensiva para ampliar investigações em membros de empresas juniores que precisam empregar as CSE para lidar com os processos de grupo nas EJ. O estudo 2 avança diretamente na investigação das CSE e dos processos de grupo no contexto das EJ trazendo evidências qualitativas sobre a organização dos processos de grupo em diferentes EJ no planejamento e execução das tarefas e a percepção que os membros dessas empresas têm sobre as relações entre tais variáveis.

Justificativa

Existem alternativas para maximizar a aprendizagem das CSE dos membros de uma EJ. Um exemplo de tais alternativas é o de ampliar programas de treinamento que incluam as CSE, visto serem ações planejadas para propiciarem oportunidades de aprendizagem sistemática de habilidades motoras, cognitivas e atitudinais (Borges-Andrade, 2002). Ações educativas de CSE se inserem no âmbito da educação emocional (EE), capacitando estudantes a adquirirem conhecimentos para identificar, compreender, regular as emoções, desenvolver habilidades sociais, e assim, adquirir um repertório de comportamentos que ajudem na resolução de problemas, na busca de objetivos e na melhoria dos relacionamentos (Álvarez et al., 2000).

Entretanto, a literatura no campo do desenvolvimento da CSE ainda é bastante pulverizada em termos de desenhos metodológicos, planejamento instrucional e resultados divergentes (Kotsou et al., 2018). Tendo em vista esse cenário, para o desenvolvimento do Estudo 1, deliberou-se por mapear os estudos empíricos com foco na aquisição de repertório

de competências socioemocionais caracterizando seus desenhos metodológicos que são transversais em diversos contextos. Conhecer de forma ampliada tais desenhos, bases teóricas, técnicas, recursos e resultados ajudaria na construção de futuras intervenções ou treinamentos direcionados ao contexto de formação empreendedora das EJ. Sendo assim, o primeiro estudo que compõe a tese é uma revisão integrativa de literatura na qual se procurou mapear estudos empíricos direcionados para a aquisição de repertório de competências socioemocionais (CSE). Espera-se compreender as modalidades de treinamentos no campo da CSE considerando a estrutura dessas intervenções como forma de gerar insumos para construção de futuras ações de desenvolvimento no contexto das empresas juniores e oferecer uma compreensão ampliada para realização do Estudo 2. No campo das empresas juniores, a realização de ações educativas mostra-se ainda escassa (Campos, Abbad et al., 2015), especialmente as socioemocionais, exigindo maior oferta de modelos.

Embora a aprendizagem via ações de TD&E contribua no desenvolvimento das CSE, no contexto das EJ é possível pensar em aprendizagem informal, ou seja, as que ocorrem de forma menos estruturada nas organizações (Moraes & Borges-Andrade, 2010; Dos Santos et al., 2015). Para Ramadan et al. (2022) as EJ são um ambiente em que se pode obter diversas oportunidades de aprendizagem. Um exemplo dessas oportunidades são aquelas obtidas na aprendizagem via interações sociais que ocorrem no ambiente (Moraes & Borges-Andrade, 2010) e nas relações sociais (Lira, 2021). Nesse sentido, tão importante quanto compreender teoricamente como vêm sendo construídas as modalidades de treinamento e desenvolvimento de uma perspectiva da aprendizagem sistemática que seja transversal em diversos contextos (acadêmico, escolar e do trabalho), é explorar os processos grupais e as associações com as CSE em reuniões de diretoria de EJ de áreas distintas relevantes para o desenvolvimento das tarefas de forma a gerar insumos para o conteúdo das futuras intervenções. Tais insumos se referem a compreender o processo de aprendizagem social (Lira, 2021) envolvido no trabalho

quando os membros nas EJ necessitam acionar processos grupais para atingir os objetivos previamente estabelecidos. Essa compreensão é essencial com base na perspectiva de que tal relação tem implicações práticas na organização da gestão das tarefas (integração e distribuição das tarefas) quando se trata de um trabalho coletivo (Alberton et al., 2021; Gondim et al., 2019).

Atuar em uma EJ implica realizar atividades junto às equipes de trabalho, muitas vezes exercer funções (e.g., gestor) e ter múltiplas demandas, como em qualquer outra organização de trabalho. Ademais, a convivência em grupo requer capacidade para lidar com as interações sociais, críticas, expressar opiniões e adotar postura empática. No contexto empreendedor, as interações grupais fortalecidas ajudam a obter respostas ao empreender (Grossman et al., 2012; Kozlowski & Ilgen, 2006), pois contribuem para superar as dificuldades enfrentadas (Lechler, 2001).

Outro objetivo específico definido no Estudo 2 desta tese, foi explorar as semelhanças entre os processos de grupos de EJ e investigar a percepção dos membros sobre a mobilização das CSE para lidar com os processos de grupo em reuniões de equipes diretivas em EJ de formações distintas. A suposição é de que as EJ que se inserem em diversos contextos de formação (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas) podem interferir na mobilização das competências socioemocionais e na capacidade para organizar os processos de grupo ao planejar e programar as tarefas. Em outras palavras, as experiências de socialização no processo de formação da área podem exercer alguma influência na incorporação do repertório de competências relacionadas à formação empreendedora, foco principal do movimento EJ. Em síntese, a área de formação a que a EJ se encontra vinculada pode dar maior ou menor ênfase às habilidades técnico-profissionais alinhadas à educação empreendedora (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2007). Em campos profissionais como as Engenharias (CAPES, 2007), por exemplo, há maior ênfase curricular em uma formação alinhada à prospecção de negócios do que as vinculadas às

Ciências Humanas, como a Psicologia. No campo das Engenharias, além de privilegiar conteúdos fundamentados em cálculos, também se leva em consideração a criação e o desenvolvimento dos projetos estruturais, a segurança e vida útil desses projetos. O campo de Geociências se dedica a conteúdos relacionados a problemas ambientais em áreas de risco, uso e ocupação do meio físico, estudo de lagos, rios, regiões costeiras.

Outra suposição é a de que competências socioemocionais sejam mais relevantes para EJ de cursos que exigem percepção e interpretação de conhecimentos emocionais ou estudantes de campos de formação direcionados a estudos de comportamento de pessoas em organizações. Tal suposição se estendeu às competências para lidar com a emoção e atuar em grupo, o que está em alinhamento com a afirmação de MacCann et al. (2020) de que disciplinas como Psicologia, Artes e Literatura exigem mais habilidades para lidar com a informação emocional.

No campo profissional da Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2007), por exemplo, estudam-se aspectos sociais articulados com as realidades humanas nas organizações (e.g., os fenômenos que focalizam a gestão de pessoas e grupos nas organizações). O campo de Artes lida com as questões culturais relacionadas à criatividade e às formas de captar e expressar emoções e sentimentos. Sendo assim, usa instrumentos diversificados (pincéis, criações em computador etc.) como meios de expressão.

A caracterização dessas áreas de formação universitária ilustra diferenças que poderiam impactar no desenvolvimento de competências emocionais e/ou socioemocionais e nos processos grupais. Buscou-se também avaliar se as diferenças de repertório anteriores ao ingresso na EJ poderiam ter algum papel importante no processo. Em outras palavras, ao iniciarem sua participação nas EJ, os estudantes trazem em seu repertório as primeiras experiências relacionadas à profissão, o que contribui também para favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades em detrimento de outras (Castejon et al., 2008;

Lewinski et al., 2009). Então, três aspectos devem ser considerados: a área de formação, as características individuais dos estudantes e as interações entre membros dos grupos.

Entende-se, portanto, que compreender o papel das competências socioemocionais e dos processos de grupo fornecerá insumos que ajudem na compreensão do contexto emocional das EJ de modo que se possa criar alternativas e realizar intervenções que ajudem a ampliar o desenvolvimento dos estudantes que fazem parte desse contexto. Isso é essencial, pois, embora as intervenções em educação emocional (EE) venham recebendo maior atenção na literatura (Kotsou et al., 2018), pouco enfoque tem sido dado ao desenvolvimento de intervenções no contexto da formação empreendedora — e.g., empresas juniores (Cardon et al., 2012; Mortan et al., 2014; Silva et al., 2022). Lacunas também são identificadas nos estudos sobre processos grupais. Por exemplo, Wittenbaum e Moreland (2008) destacam que os processos intragrupo (e.g., composição de grupo, estrutura, conflito e ecologia) têm sido deixados em segundo plano no campo das pesquisas grupais.

Contribuições da Tese

A presente tese busca articular as competências socioemocionais e os processos de grupo no contexto de formação empreendedora das EJ. Uma primeira contribuição é aportar evidências de que aspectos emocionais mostram-se centrais na melhoria dos processos de grupo nas EJ. Emoções estão na base das interações, elas fornecem informações relevantes para lidar com tais interações. As competências socioemocionais podem ajudar os membros de grupo a ajustarem as emoções promovendo ganhos na convivência e uma melhor comunicação entre membros ao desenvolver as tarefas.

Uma segunda contribuição é a de que coletar evidências sobre competências socioemocionais e processos de grupo contribui para gerar insumos ao contexto de formação empreendedora das EJ, considerando que há uma carência de estudos sobre CSE nesse contexto

(Silva et al., 2022). Por meio do Estudo 2, empregando um método qualitativo com desenho processual, coletou-se dados sensíveis ao contexto social apresentando maior riqueza de informações sobre a mobilização das CSE em situações que envolvem os processos de grupo. Isso se torna relevante, pois as empresas juniores no âmbito das Universidades promovem um espaço de treino com base na aprendizagem centrada no estudante para lidar com a resolução de problemas em simulações do cotidiano das organizações de trabalho. Ampliar o entendimento da mobilização das CSE para os processos de grupo no contexto das EJ auxilia os estudantes na aquisição de competências para lidar com as interações em futuras situações da vida profissional. Além disso, esse estudo fornece subsídios para dar suporte às intervenções de (re)desenho no trabalho das EJ da Universidade Federal da Bahia ampliando a compreensão sobre aprendizagem informal nesse contexto.

Uma terceira contribuição gerada no Estudo 1, é apresentar uma revisão integrativa que oferece um panorama sobre programas, treinamentos e intervenções em competências socioemocionais e temas relacionados, como inteligência emocional e habilidades sociais. Apresentar tais evidências para jovens e adultos em diferentes contextos caracterizam as modalidades de programas, intervenções e treinamentos em IE, HS e CSE de forma a adquirir um melhor entendimento sobre ações de educação socioemocional. Tais ações visam aumentar o repertório de jovens e adultos para lidar com o domínio socioemocional. O estudo faz uma caracterização dos desenhos instrucionais em contextos diversos (escolar, universitário e do trabalho/não especificado) oferecendo insumos sobre ações empregadas para desenvolver o repertório emocional.

Referencial Teórico

O modelo teórico desta tese concebe as CSE como um tipo de recurso que pode ser pessoal e do grupo, e que envolve manejo emocional intra e interpessoal contribuindo para a

qualidade da interação da equipe e o alcance dos objetivos das EJ. A expectativa é que as CSE contribuam para a melhoria da qualidade das interações entre membros de equipe resultando em ganhos para os processos de grupo.

Competências Socioemocionais (CSE)

Competências socioemocionais são aquelas que fazem parte do domínio dos processos afetivos pessoais e interpessoais. Tais competências são relevantes, pois funcionam como uma via onde as demais competências (por exemplo, as básicas para atividade profissional) podem ser aprendidas, desenvolvidas e transferidas para contextos diversos (Gondim et al., 2014).

Competências emocionais/socioemocionais são um construto definido mais recentemente, ao contrário da competência que começou a ser caracterizada a partir da década de 1970 (Gondim et al., 2014; Valadão Jr. et al., 2014). Esses últimos autores argumentam que, apesar de definições variadas, há duas principais vertentes. A primeira, a norte-americana em que Macclend (1973) atrelou o conceito de competência ao desempenho individual. A segunda vertente, conhecida como francesa, adotou uma perspectiva de aprendizagem que articula saberes e fazeres que contribuem para o desempenho nas tarefas.

O debate sobre a relação entre a inteligência e a competência também alcançou o campo das competências socioemocionais. As relações entre inteligência emocional e competência emocional/socioemocional apareceram com mais força em meados da década de 1990 com os questionamentos sobre o conceito de inteligência caracterizada mais como uma competência do que como uma inteligência em si (Boyatzis, 2009; Goleman, 2001).

Para alguns autores como Boyatzis et al., (2000) e Goleman, (1998), as competências emocionais e socioemocionais são entendidas como equivalentes à inteligência emocional. Para outros (Gondim et al., 2022, Saarni, 2001), a IE e a CE/CSE são construtos que estão relacionados e apresentam semelhanças entre si, sobrepondo-se em alguns casos, embora

mantenham suas especificidades. A IE é um tipo de inteligência que se refere à realização de tarefas mentais, e não às crenças sobre essa capacidade. Está mais relacionada a um potencial, e, sendo assim, não há garantia que será acionada nas situações. Nesse sentido, pode não ser condição suficiente para explicar comportamentos interpessoais em determinadas situações (Goleman, 2001; Offerman et al., 2004).

As competências socioemocionais são definidas como a articulação de conhecimentos e habilidades que desenham a qualidade das interações sociais em um dado contexto e são guiadas por objetivos (Gondim et al., 2022). Competências emocionais referem-se à preocupação com o desenvolvimento e a mobilização de comportamentos que se refletem nas interações e são relacionadas ao desempenho em diversas situações (Goleman, 2001; Offerman et al., 2004). Tais competências incluem habilidades emocionais com modelos conceituais que se aproximam mais da IE (Goleman, 2001; Offerman et al., 2004). Competências socioemocionais envolvem a mobilização de habilidades emocionais e sociais. As habilidades sociais são aquelas que qualificam melhor as pessoas a lidarem de modo efetivo com os relacionamentos interpessoais (Carias et al., 2020; Wang et al., 2011; Zeidner et al., 2002).

As competências socioemocionais são mobilizadas em prol de objetivos em um processo contextual que transpassa a experiência social e emocional das pessoas. Nesse sentido, as habilidades sociais (HS) ganham relevância nas CSE por estarem diretamente atreladas ao contexto de aprendizagem das competências socioemocionais (Carias et al., 2020; Gavasso et al., 2016; Saarni, 2001). Tudo isso é articulado dentro da cultura (Goleman, 2002; Saarni, 2001). Elas são adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional e envolvem aprendizagem e emoções (Gondim et al., 2014).

Um dos aspectos centrais na definição das competências socioemocionais é o de adotar uma perspectiva de aprendizagem (Carias et al., 2020). Tal aspecto visa o desenvolvimento integral dos indivíduos e grupos (Gondim et al., 2014; Gondim et al., 2022; Pérez-Escoda &

Guiu, 2019; Vaida & Opre, 2014) com efeitos tanto na regulação e expressão das emoções individuais quanto dos parceiros de interação (Ashkanasy & Daus, 2002; Elfebein, 2023; Yang & Mossholder, 2004).

As CE/CSE podem ser mobilizadas no contexto dos grupos (Bisquerra, 2009) para melhorar a qualidade das interações e proporcionar maior efetividade nas equipes (Druskat & Wolf, 1999). As CSE de equipes podem promover um ambiente de trabalho colaborativo, pois os membros realizam a gestão das emoções. Ao fazer isso atendem a necessidades dos membros e do grupo como a satisfação individual e da equipe (Jamshed et al., 2018).

As CSE dos grupos podem ser compreendidas sob duas perspectivas teóricas: 1. Como normas de interação que regem o grupo (Druskat & Wolf, 2001), conhecida como *Group Emotional Intelligence* (GEI); e/ou 2. Como recursos dos membros do grupo que são mobilizados no intragrupo (Elfebein, 2023). As duas perspectivas de compreensão das CSE são complementares (Elfebein, 2006) e ajudam a compreender tanto o efeito dos processos emocionais culturais na qualidade das interações entre membros de grupos (Druskat et al., 2017), quanto o uso das competências socioemocionais nas interações de grupos para atingir objetivos (Druskat & Wolf, 1999; Elfebein, 2006).

A GEI é definida como o grau em que o grupo elabora normas que orientam os processos emocionais (Druskat et al., 2017; Druskat & Wolf, 2001). O modelo se baseia em um conjunto de normas que influenciam as emoções nas esferas: individual (entendimento interpessoal, confrontar membros que quebram as normas e comportamento de cuidado); dos grupos (autoavaliação da equipe, criar recursos para trabalhar com emoções, criar ambiente afirmativo e resolver problemas proativamente); e nas emoções de fronteira dos grupos (entendimento organizacional, construir relacionamentos além dos limites restritos) (Druskat & Wolf, 1999; Jamshed et al., 2018).

A GEI é ativada em ciclos emocionais (emoção – comportamento – emoção) (Lazarus & Folkman, 1998) para explicar a experiência emocional de grupo e a influência dos processos culturais. Numa primeira etapa, a percepção de um evento gera uma avaliação emocional. Na segunda etapa, a avaliação sofre influências de crenças, e este processo gera uma resposta emocional na situação. As emoções disparadas expandem ciclos em espirais que podem ter direção positiva ou negativa, afetando o grupo (Druskat & Wolf, 1999; Koman et al., 2008).

Na segunda perspectiva, as CSE são recursos emocionais que os membros de um grupo usam para demonstrar competências socioemocionais nas situações intragrupo (Elfebein, 2007). A efetividade das CSE se mostra na capacidade de os membros do grupo mobilizarem recursos emocionais (Offerman et al., 2004), promovendo flexibilidade no uso de estratégias de regulação de modo que isso se reflita na comunicação durante as interações (Gondim et al., 2022). Em tal perspectiva, a mobilização das CSE desencadeia uma série de processos independentes (por exemplo, a identificação de objetivos, a regulação das emoções, a expressão das emoções e o reconhecimento das emoções dos outros) que trabalham juntos para alcançar objetivos (Elfebein et al., 2007; 2023, Gondim et al., 2022).

Dois aspectos chave a considerar são a experiência emocional e o contexto em que ocorrem. As experiências que envolvem emoções dentro do grupo são fruto de eventos presentes no cotidiano (Ohly & Schimitt, 2015), como na experiência do trabalho. Significados subjetivos são criados a partir do ambiente dando um sentido aos eventos que ocorrem (Brief & Weiss, 2002; Elfebein, 2023). Nesse sentido, a forma como se interpretam as situações é baseada no significado subjetivo da experiência emocional. Tais experiências emocionais decorrentes afetam os indivíduos nas interações de forma positiva ou negativa tendo consequências pós-emocionais nos comportamentos, nas atitudes e na cognição dos indivíduos (Elfebein, 2023).

Um terceiro aspecto a considerar é que emoções são pensadas em termos de funcionalidade, isto significa que não são boas ou más, dependem das circunstâncias nas situações (Elfebein, 2023; Keltner & Haidt, 1999). São pensadas assim porque as emoções têm mecanismos de ação, funções e comunicam informações diferentes (Ashkanasy & Dorris, 2017).

Outro aspecto chave a considerar é que os processos emocionais individuais se tornam compartilhados na expressão emocional durante as interações entre os membros de um grupo. Expressões emocionais são interpretadas para responder melhor às situações. Reconhecer a emoção do outro ajuda no processo de inferir características (personalidade, competência e outros) sobre a outra pessoa (Elfebein, 2007).

Um último aspecto chave a considerar é que todo o processo emocional, desde o estímulo até a expressão e o reconhecimento da emoção nas interações sofre influência do emprego de regulação emocional, levando em consideração os objetivos relacionados às situações. A regulação consiste em um conjunto de estratégias para influenciar as próprias emoções e as emoções dos outros (Elfebein, 2023; Gross, 2015). O uso de estratégias de regulação ajuda na análise das relações entre cognição, emoção e contexto sendo realizada para promover ajustes na resposta emocional às situações (Elfebein, 2023; Gross, 2015; Pérez-Escoda et al., 2019).

A literatura brasileira oferece um modelo teórico, o Modelo Geral de Competências Socioemocionais (EMOCOMP), em que as CSE podem ser consideradas como recursos mobilizados nas interações no contexto de grupo (Gondim et al., 2022). Esse modelo teórico compartilha com Elfebein (2007; 2023) o entendimento de que, embora as CSE sejam um processo que começa no indivíduo, é no contexto das interações concretas de cada situação que elas se manifestam (Elfebein, 2023; Gondim et al., 2022). O EMOCOMP também é um modelo de processo. Isso significa que o modelo comporta diversos processos emocionais

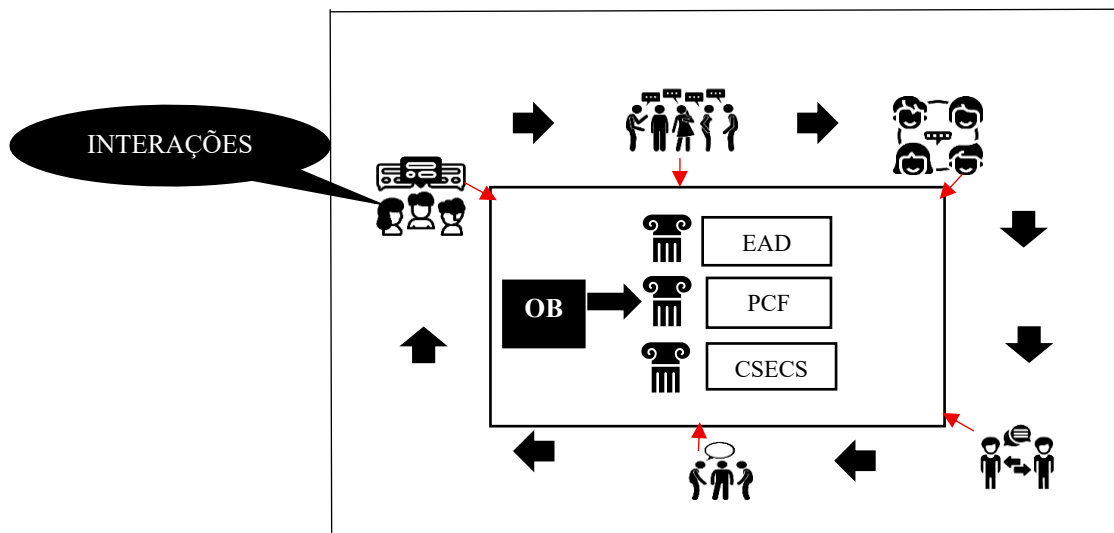
independentes que, ao serem desencadeados nas situações de fundo socioemocional, se articulam para atingir os objetivos (Elfebein, 2023; Gondim et al., 2022).

O modelo tem em sua base três pilares. O primeiro são os **estados afetivos-disposicionais favoráveis** – nesse alicerce o foco recai na atitude e no conhecimento, sendo definido como o esforço para se engajar em uma regulação para melhorar bem-estar pessoal e de outros. Elementos como a valorização do bem-estar e dos relacionamentos e a aceitação dos próprios estados emocionais e dos outros estão presentes nesse pilar (Gondim et al., 2022).

O segundo pilar são os **processos cognitivos favoráveis** – foco no conhecimento e nas habilidades (perceber-se capaz de lidar com estados emocionais). Estão entre os elementos de tal pilar a identificação e percepção dos estados afetivos pessoais e alheios e a compreensão das emoções no contexto em que se manifestam. O terceiro pilar são os **comportamentos sociais e emocionais congruentes à situação** – foco nas habilidades e atitudes (atitudes favoráveis às outras pessoas e ao coletivo). Alguns dos elementos nesse pilar são a expressão das emoções positivas e negativas e atitudes favoráveis para com as outras pessoas que estão presentes. Ao mobilizar as competências, os elementos presentes nesses alicerces se integram para dar conta das demandas concretas da situação (Gondim et al., 2022), como mostra a Figura 1. Tais elementos são articulados quando competências socioemocionais são mobilizadas entre os membros do grupo são acionadas.

Figura 1

Integração de processos socioemocionais a favor dos objetivos



Nota. A Figura 1 representa a mobilização das competências socioemocionais em diversos momentos de interação no modelo do EMOCOMP. OB: Objetivos; EAD: Estados afetivos dispostivos favoráveis; PCF: Processos cognitivos favoráveis; CSECS: Comportamentos sociais e emocionais compatíveis à situação. Adaptado de Gondim et al. (2022).

A competência socioemocional e sua aprendizagem ocupam lugar de destaque na investigação da formação empreendedora para o contexto da formação profissional. Tais competências ajudam a superar as emoções que não contribuem para a aprendizagem dos estudantes e estimulam o trabalho dentro dos grupos (Cross & Tavaglione, 2003; Lackéus, 2013). O suporte das CSE se faz presente principalmente quando os estudantes lidam com situações desestruturadas (Sternberg, 2000) e precisam acionar parceiros de interação para levar à resolução das tarefas, como é o caso das EJ.

Pesquisas mostram que, algumas das competências socioemocionais, como a consciência, a regulação emocional e as habilidades sociais são relevantes para lidar com situações no contexto acadêmico-escolar (Fried, 2011; Gondim et al., 2014; Gouveia & Polydoro, 2020), inclusive o de formação das empresas juniores (Alberton et al., 2021). Alguns autores (Gondim et al., 2014; Gondim et al., 2022; Macêdo & Silva, 2020; Pérez-Escoda et al.,

2019) convergem na ideia de que o desenvolvimento das CSE ajuda a lidar com as emoções nas interações no contexto acadêmico para estudantes. Isso se aplica também ao contexto de formação empreendedora das empresas juniores.

A perspectiva adotada na presente tese é a de que as CSE são recursos dos membros do grupo empregados nas interações para mobilizar outros recursos compartilhados coletivamente que atendem aos objetivos (Elfebein, 2007; 2023, Gondim et al., 2022). Mais especificamente o modelo de CSE que fundamenta essa pesquisa é o EMOCOMP. O emprego desse modelo se justifica no fato de que as competências socioemocionais quando acionadas mobilizam estados afetivos disposicionais e processos cognitivos favoráveis como também comportamentos sociais e emocionais congruentes à situação (Gondim et al., 2014; Gondim et al., 2022). Por exemplo, a consciência emocional é definida por Macêdo e Silva (2020) como reconhecer e compreender emoções, sentimentos de si e dos outros baseados em atitude de compaixão, confiança e empatia nos relacionamentos e tomada de decisão. Discussão teórica de Gondim et al. (2014) destaca que a consciência inclui a capacidade de detectar o clima emocional em um contexto específico. Fazendo uma aproximação teórica ao contexto das EJ, tais elementos (estados afetivos disposicionais e processos cognitivos favoráveis e comportamentos sociais e emocionais compatíveis à situação) estão presentes em estudos desenvolvidos nesse contexto como os de Marassi et al. (2014), Garcia et al. (2021a) e Picchiali (2008).

O estudo qualitativo de Marassi et al. (2014) teve o objetivo de detectar, na carreira de profissionais, características empreendedoras comuns aos participantes oriundas da experiência em empresa júnior. A CE, como uma IE, foi considerada uma dessas características, sendo um recurso que ajuda o líder a elaborar conscientemente as informações emocionais frente às emoções disfuncionais para a resolutividade das tarefas (Marassi et al., 2014). O estudo qualitativo de Garcia et al. (2021a), apoiado no modelo de Elfebein (2007), e realizado com empresários juniores concluiu que as situações nas EJ também envolvem

mobilização de recursos cognitivos, afetivos e atitudinais específicos. O estudo concluiu ainda que a identificação com a EJ fez os participantes terem mais clareza sobre as atitudes, sentimentos e comportamentos uns dos outros relacionados ao significado e pertencimento grupal. A discussão teórica de Picchiai (2008) destaca que um líder na EJ precisa ter comportamentos favoráveis às situações ao se relacionar com diversos parceiros de interação (outros consultores, clientes, estudantes, professores, patrocinadores) e que a empatia é um recurso afetivo mobilizado que se mostra favorável aos relacionamentos.

A CSE de regulação emocional também mobiliza elementos atitudinais, cognitivos e comportamentais para ajudar a lidar com as demandas concretas nas situações (Gondim et al., 2014; Gondim et al., 2022). A regulação emocional é definida por Macedo e Silva (2020) como manejo das emoções para manter desempenhos satisfatórios em situações difíceis, adaptar-se à mudança e ser flexível. A regulação é definida por Gondim et al. (2014) como a gestão apropriada das emoções. As autoras destacam que o elemento cognitivo da regulação é fundamental para selecionar estratégias de regulação nas situações. A regulação efetiva depende do conhecimento das emoções experimentadas (Barret et al., 2001). A compreensão das informações emocionais facilita a escolha de estratégias que melhor se adequarão aos objetivos (Boden et al. 2013).

O aspecto afetivo da regulação se mostra indispensável nas situações (incluindo as que acontecem nas EJ) quando a regulação das emoções modifica a experiência emocional oferecendo melhor adaptação às demandas situacionais, o que resulta em melhor expressão emocional nas interações (Elfebein, 2023; Pichiai, 2008). A regulação tem consequências favoráveis no comportamento em situações de grupo. Em tais situações os membros das equipes interagem uns com os outros trocando recursos de regulação emocional em um esforço de adquirir um repertório coletivamente compartilhado (Elfebein, 2007). O esforço também dirige para lidar melhor com experiências negativas que fazem parte dos processos interativos.

Segundo English et al. (2017), devido ao potencial de rompimento nos relacionamentos sociais, as experiências negativas são, muitas vezes, o principal alvo de regulação.

Regular emoções no processo de aprendizagem treina os estudantes em como mobilizar estratégias de regulação para lidar com as situações escolares que geram tensões internas. Discussão teórica de Fried (2011) destaca que estratégias de regulação afetam a capacidade do estudante para aprender na escola. As EJ são experiências complementares de aprendizagem dos estudantes. Os membros dessas empresas estão expostos a experiências afetivas consideradas de prazer (complemento à formação profissional) e de sofrimento (lidar com a relação trabalho-amizade, os conflitos, a falta de clareza dos objetivos) (Rocha & Santos, 2021). Tais experiências necessitam da mobilização de estratégias de regulação que viabilizem melhor expressão emocional nas relações, de modo que os membros juntos efetivem ações a favor de construir um ambiente propício para aprendizagem.

Outro processo socioemocional relevante são as habilidades sociais, que acionam processos cognitivos que culminam em comportamentos compatíveis às situações. São definidas como classes de comportamentos observáveis disponíveis no repertório pessoal para promover melhorias nos relacionamentos (Del Prette Z. & Del Prette A., 2008). As HS são conhecidas por acionar processos cognitivos para aumentar o conhecimento de como atuar em situações sociais e responder, comportamentalmente, às diversas demandas nas situações em que os indivíduos se encontram (Gomes & Soares, 2013; Lacunza, 2012). Discussão teórica de Pichiai (2008) argumenta que as habilidades sociais são relevantes nas EJ para os membros se comunicarem efetivamente.

A mobilização de competências socioemocionais (por exemplo, consciência das emoções, regulação emocional e habilidades sociais), como recursos dos membros representados pelo repertório em termos de estados afetivos favoráveis, processos cognitivos favoráveis e comportamentos compatíveis às situações, estabelece trocas internas ampliando a

capacidade de articulação dos membros do grupo para compartilhar suas competências ao lidar com eventos emocionais. Como consequência das trocas internas, o grupo consegue propor regras coletivas que orientam os processos emocionais intrapessoais e interpessoais (Elfebein, 2007; Gondim et al, 2022). Para Elfebein (2007), tais regras são objetivos a serem atingidos.

É preciso considerar que grande parte do trabalho nas EJ realizado em interação junto a outros membros em torno de executar tarefas acordadas para atingir os objetivos do grupo requisitam recursos cognitivos, afetivos e comportamentais de seus membros (Kram & Cherniss, 2001; Menezes & Costa, 2016). Nesse sentido, as CSE, quando mobilizadas, podem ajudar a criar e promover relacionamentos que melhoram a experiência de socialização nas EJ, tendo consequências na capacidade de lidar com os processos de grupo nesse contexto.

Processos de Grupo (PG)

Os grupos e seus processos são parte da formação dos indivíduos. Ao longo da vida em sociedade, em casa, na escola, no trabalho e nas empresas juniores, os membros estão envolvidos em grupos e processos de grupos para criar e discutir ideias, resolver problemas e tomar decisões, alcançar objetivos, receber apoio e participar de ações. Sendo assim, é importante compreender de forma ampliada os processos de grupo no contexto de investigação das EJ.

Grupos são dois ou mais indivíduos que são conectados por laços sociais (Forsyth, 2014). Um grupo é, portanto, um coletivo em que há interação entre membros. A interação entre os membros e o potencial para influenciar uns aos outros é o que diferencia um grupo de uma simples coleção de pessoas (Yamagishi & Kiyonari, 2000). Membros de grupos interagem em repetidas ocasiões, ou seja, eles emitem comportamentos na presença uns dos outros e se comunicam (Thibaut & Kelley, 1959). O conjunto de tais interações e dinâmicas estabelecidas entre membros do grupo é chamado de processos de grupo.

Um grupo existe dentro de um contexto social, possui uma história e os membros partilham objetivos comuns (Forsyth, 2014; McGrath et al., 2000). Basicamente o grupo funciona por dois principais motivos. O primeiro é instrumental, ou seja, quando o foco do grupo é na operação das tarefas. Tarefas são problemas ou estímulos para o qual o grupo responde realizando diversas operações (Thibaut & Kelley, 1959). O segundo motivo é social, isto é, atender as necessidades dos membros como o pertencimento, a autoestima e a satisfação dos integrantes (Forsyth & Burnette, 2010). Nesse foco, as ações são para fortalecer e sustentar as interações. Tarefas no trabalho muitas vezes não envolvem um significado emocional, porém o significado emocional nessas situações pode ser desenvolvido nas relações interpessoais (Elfebein, 2007).

O grupo apresenta uma estrutura com normas e papéis. Quando pessoas pertencem a grupos, elas adotam comportamentos congruentes com as normas que regem o grupo (Charness & Chein, 2020; Forsyth, 2014). Papéis são os comportamentos esperados de pessoas que ocupam diferentes posições no grupo. Outra importante propriedade dos grupos é a interdependência, ou seja, os membros do grupo dependem mutuamente uns dos outros, os resultados, as ações, os pensamentos, as emoções, os comportamentos e as experiências são determinados parcialmente por outros no grupo. Para além disso, membros compartilham uma identidade com o grupo, ou seja, possuem identificação social comum (Brown, 2000; Charness & Chein, 2020), e o grupo apresenta um *network*, isto é, uma configuração de interligações interpessoais entre indivíduos.

Outra importante característica dos grupos é a coesão, um construto de natureza multidimensional resultante das forças de atração que atuam no grupo (Festinger, 1950). Nesse sentido, dentre as diversas definições, a coesão é entendida como incorporando tanto uma dimensão social para manter o grupo unido, quanto uma dimensão de colaboração na tarefa direcionada para o alcance dos objetivos do grupo (Carron & Brailey, 2012; Tekleab et al.,

2009). Por fim, membros de grupo partilham laços emocionais que ajudam a sustentar os relacionamentos entre os membros (Forsyth & Burnette, 2010; Forsyth, 2014).

Grupos têm potencial para interagir dinamicamente em forma de equipes para realizar tarefas (Kowloski & Bell, 2013). Nesta tese, parte-se da suposição de que os grupos se organizam em equipes para realizar as tarefas sendo os termos “grupo” e “equipe” usados de maneira intercambiável. O contexto aqui investigado, o da formação empreendedora nas EJs, facilita a emergência do trabalho das equipes para alcançar objetivos como o de prestar serviços, levar conhecimentos à comunidade e estimular os estudantes no desenvolvimento de competências relacionadas à carreira profissional (Monteiro & Freitas, 2019). Uma visão dinâmica sobre o contexto de trabalho das equipes sustenta que estas estão em um contexto que engloba aspectos de âmbito individual, da equipe e organizacionais em que suas atividades são baseadas na resolução de problemas (Kowloski & Ilgen, 2006).

Nas EJ, os processos de grupo são essenciais para organização do grupo e realização das tarefas (Kozlowski & Ilgen, 2006). O modelo dos processos grupais segue os princípios básicos de Gondim e Queiroga (em preparação) em que tais processos são mobilizados em torno das tarefas grupais demarcando o modo de funcionamento interno e externo do grupo (cognitivo, afetivo, motivacional e normativo). No entanto, as autoras alertam que tal capítulo estuda os processos de grupo no âmbito da avaliação psicológica nas organizações. No caso dessa tese, nosso objetivo não foi tomar decisões acerca dos processos de gestão de pessoas, mas adquirir um panorama geral sobre os processos grupos nas EJ usando somente alguns princípios básicos do capítulo de Gondim e Queiroga no contexto do estudo.

As EJ oferecem um ambiente propício para treinar e alcançar objetivos compartilhados no trabalho em grupo/equipe. A discussão teórica de Oliveira Júnior (2023) destaca a relevância de um processo de grupo, a resolução das tarefas na operação dos projetos por essas empresas. Nesse sentido, seja ao resolver um problema, trocar ideias ou discutir divergências, os

processos de grupos se fazem presentes e envolvem a participação efetiva dos membros na vida do grupo (Elfebein, 2006). Esses processos ajudam a organizar os recursos que o grupo possui nas tarefas (Mossholder et al., 1982).

O estudo de casos múltiplos de Alberton et al. (2021), com grupos diretivos de EJ de diferentes contextos de formação (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias e Artes), não encontrou diferenças para nenhuma das variáveis investigadas (competências emocionais, processos de grupo e potência em equipe) conforme as distintas áreas de formação. O estudo destaca um conjunto de processos de grupo que representaram padrões de interação durante reuniões nas EJ para definir objetivos e planejar tarefas de gestão dos grupos diretivos. Tal conjunto de processos de grupo será utilizado nesta tese. São eles:

Clareza de Objetivos. Os objetivos podem ser vistos como parte das tarefas do grupo nas EJ (Menezes & Costa, 2016; Souza, 2015). Objetivos de grupo são questões sociais e requerem consciência para serem perseguidos pelo grupo. São processados a partir dos conhecimentos dos membros do grupo e representam um consenso (aceitação) dos membros sobre uma determinada tarefa (Thibaut & Kelley, 1959). A clareza dos objetivos cria conexões entre o trabalho dos membros facilitando uma visão compartilhada da equipe (Menezes & Costa, 2016; Souza, 2011).

A clareza de objetivos é definida como reconhecimento de objetivos e metas como propósitos do grupo. A clareza de objetivos diz sobre o quanto os objetivos de trabalho estão declarados e definidos para os membros do grupo. O propósito se trata dos motivos relacionados ao desenvolvimento de ações (Anderson, 1975), definindo a existência do grupo. Para Carron & Brailey (2012), todos os grupos têm alguma base instrumental, ou seja, são orientados por um objetivo, mesmo os considerados puramente sociais. As empresas juniores são um exemplo (Garcia et al., 2021a). Quando objetivos são considerados propósitos do grupo, são incorporados cognitivamente e afetivamente pelos membros do grupo e os esforços destes são

direcionados para cumprir as ações a serem realizadas para atingir tais objetivos (Bloom et al., 1974; Menezes & Costa, 2016; Thibaut & Kelley, 1959; Zander, 1996). No contexto das EJ, a existência dos propósitos compartilhados faz com que os participantes de uma rede se identifiquem gerando um clima positivo e propício para desenvolvimento de ações planejadas (Feldhaus et al., 2012).

Diversidade e Originalidade de Ideias. É outro processo grupal, sendo definido como a quantidade de ideias novas e originais produzidas pelos membros do grupo (Taggar, 2002). Soluções originais aparecem quando os membros do grupo veem os problemas de forma diferente, os redefinem e ampliam a busca por informação (Brophy, 1998; Taggar, 2002) a ser utilizada na concretização das ideias. Grupos oferecem um contexto em que a interação entre membros contribui positivamente para geração e diversidade de ideias (Taggar, 2002). Nas EJ, a geração de novas ideias aprimora as etapas relacionadas às tarefas e é uma forma de a empresa e seus membros se manterem destacados no ambiente em que se encontram (Marassi et al., 2014).

No caso da empresa júnior, o professor orientador é uma fonte importante de busca de informações. O estudo qualitativo de Franco e Siebert (2018) realizou entrevistas com membros de EJ e constatou haver uma relação próxima dos estudantes com o professor orientador, propiciando maior troca de informações e conhecimentos para os membros da EJ. Esse resultado se alinha com Pérez et al. (2004) para quem o professor orientador atua com uma modalidade didática importante: a de fornecer informações teóricas relevantes para o planejamento e as intervenções desenvolvidas.

Reforço e Valorização das Ideias. Esse processo é definido como apreciação das opiniões e pontos de vista dos membros (Taggar, 2002), gerando um movimento de interesse e ajuda para o que está sendo elaborado durante as reuniões. Elaborar a informação une elementos reconhecidos, avaliados e reconfigurados com ajuda dos colegas durante as

discussões. Tais elementos são advindos das ideias expressas pelos membros das equipes, mas que, num primeiro momento, encontram-se desconexas (Hoever et al., 2012; Pilay et al., 2020). Considerar cuidadosamente o ponto de vista dos membros ajuda a ampliar a informação para os outros membros do grupo de forma a ser empregada na resolutividade das tarefas (Hoever et al., 2012; Pilay et al., 2020; Taggar, 2002).

Participação Ativa dos Membros. Tal processo é definido como a participação ativa dos membros nas atividades do grupo, em especial nas reuniões deliberativas. A participação efetiva dos membros na vida do grupo/equipe permite o compartilhamento de informações (Gerbeth et al., 2022). É por meio da participação ativa que os membros aprendem a incorporar informações sobre os processos do grupo e sobre conhecimentos emocionais nas interações. Grupos oferecem oportunidade para os membros usarem suas habilidades interpessoais, e tal aprendizagem pode ser mobilizada entre membros da equipe para o fortalecimento dos laços e melhoria das interações de grupo (Moryart & Buckeley, 2003). A participação regular dos membros é importante na distribuição das tarefas que são requisitadas pela equipe para dar sequência à definição de objetivos e planejamento de ações (Taggar, 2002).

Conflitos. Mostra-se como inerente à vida de grupos ao empreender (Khan et al., 2015). Os conflitos são construtivos quando as partes envolvidas expressam suas ideias, os pontos de vista, ouvem e compreendem uns aos outros (Tjosvold et al., 2014). Dois tipos de conflitos grupais são considerados nesse trabalho: Conflitos de Tarefa e Conflitos Interpessoais ou Afetivos. O primeiro envolve discordâncias sobre o conteúdo de decisões, planejamento e execução de atividades na equipe. O segundo envolve desconfortos afetivos entre os membros da equipe (Dimas et al., 2007). O estudo de Li e Li (2009) com grupos da alta administração evidenciou que divergências relacionadas à tarefa contribuíram de forma positiva para transferência de informação e compartilhamento entre os membros, fazendo a equipe adotar estratégias mais empreendedoras. No contexto das EJ, o estudo de casos realizado por Alberton

et al. (2021) constatou que o aumento da tensão emocional negativa, sem intervenções adequadas, contribuiu para emergência de conflitos socioafetivos.

Tomada, Consenso e Implementação da Decisão. Equipes quando tomam decisões precisam se envolver em uma série de tarefas para resolver problemas. Esse conjunto de tarefas está associado a identificar os problemas, avaliar e selecionar alternativas para tomar decisões (Pretz et al., 2003; Sternberg, 2000; Tran et al., 2012). No entanto, levando em conta que o contexto da tomada de decisão são as EJ, é preciso considerar que o cenário em que se apresentam as decisões são de problemas mal estruturados, onde não há um único procedimento para colocar as decisões em prática e as tarefas se encontram envoltas em situações dinâmicas (Pretz et al., 2003). Nesse contexto, chegar ao consenso e implementar decisões, quando se trata de uma equipe diretiva, são etapas cruciais. O consenso envolve um processo para destacar as convergências e reduzir as divergências (Gerbeth et al., 2022; Kowloski & Klein, 2000; Sternberg, 2000; Tran et al., 2012;) para construção das decisões compartilhando e discutindo entendimentos que servem de base para decisão. A implementação se trata do conjunto de ações necessárias para concretizar a decisão.

O interesse em examinar o processo da decisão de uma perspectiva mais ampla incluindo o planejamento, consenso e implementação é de observar os processos subjacentes à decisão (Branco et al., 2014) como a interação do grupo durante a tarefa da decisão (Tran et al., 2012) no acompanhamento de reuniões de EJ. Planejar, ter consenso e implementar decisões demandam altos esforços (Ndawo, 2021; Rahman, 2019; Tran et al., 2012). Em busca de soluções, o grupo colabora ativamente na criação, discussão e análise do problema e oferece diferentes visões, facilitando a conexão entre ideias e a implementação de soluções (Ellis et al., 2005; Pretz et al., 2003). Os grupos nas EJs enfrentam situações em que as dúvidas de um membro em relação a identificar os problemas podem ser sanadas com ajuda de outro membro, destacando o grupo como um potencializador das etapas do processo de tomada de decisão. As

habilidades dos membros podem se complementar fazendo com que o processo de planejar e implementar avance de modo efetivo.

Reflexividade. É definida como o quanto os membros do grupo refletem de forma conjunta e dialogam sobre objetivos, estratégias e processos, erros e acertos. É um processo que exige alta interação para compartilhar pontos de vista entre membros do grupo. Uma equipe reflexiva se questiona e enfrenta os desafios produzidos pelo ambiente em projetos inovadores, porque investe na conexão entre os membros, na comunicação efetiva para expressar opiniões e discordâncias, zelando pelo respeito entre pontos de vista divergentes (Hoegl & Parboteeah, 2006; Schippers et al., 2007).

O estudo qualitativo de Garcia et al. (2021b) buscou ampliar a compreensão sobre a reflexividade e aprendizagem no processo de *sensemaking* (criação de sentido) (Weick, 1995) em empresas juniores da Universidade Federal de Sergipe. Para isso, buscou comparar cinco empresas usando um método diversificado para coleta de dados. Quatro das empresas foram da área de Ciências Sociais Aplicadas e uma de Ciências Exatas e Tecnologia. A unidade de análise foi as práticas organizacionais. Três categorias de resultados emergiram: 1. estímulo à aprendizagem e reflexão; 2. barreiras à aprendizagem e reflexividade; 3. *sensemaking* na prática. Com relação à aprendizagem e reflexão, a experiência na EJ estimulou aprendizagem de competências e habilidades pessoais (por exemplo, dar e receber *feedback*); lidar com processos grupais (por exemplo, gerir conflitos); autoconhecimento; perceber as situações como desafios; discutir ideias; elaborar conhecimentos emocionais (IE), entre outros conhecimentos, habilidades, comportamentos e processos de grupo. A reflexão foi obtida pela experiência em si, na interação com outros membros, durante reuniões, em momentos de *feedback* e, principalmente, com os erros. Com relação às barreiras à aprendizagem e reflexividade, foram identificadas como as de natureza psicológica (por exemplo, a insegurança), grupal (por exemplo, liderança) e organizacional (por exemplo, problemas

financeiros, ausência de relacionamento mais próximo com professores do departamento), dentre outras. Com relação à terceira categoria, *sensemaking* na prática, a experiência promoveu melhor compreensão das próprias práticas, ajudou na condução e reflexão das atividades.

Clima Afetivo Positivo. O clima é uma característica ligada ao ambiente que tem influência no comportamento das pessoas (de Rivera, 1992; Taigiure, 1968). O clima afetivo refere-se à percepção compartilhada da qualidade das interações no contexto do grupo. Diz sobre a forma como as pessoas se relacionam emocionalmente umas com as outras (Ashkanasy & Nicholson, 2003). É baseado na percepção dos membros acerca do ambiente. É onde as emoções que acontecem em situações agradáveis e desagradáveis emergem e afetam amplamente a vida organizacional tendo consequência na reação dos grupos e seus membros (Tran, 1998).

O clima afetivo pode ser favorável ou não para o desenvolvimento de membros de equipes (Ashkanasy & Nicholson, 2003; Jamshed et al., 2018; Tran, 1998). Espera-se que uma equipe de trabalho tenha um ambiente saudável e colaborativo, e o clima afetivo forneça um contexto no qual os membros usem as emoções de forma produtiva para conduzir seu trabalho, interagindo entre si (Jamshed et al., 2018). As emoções exercem influência nos sentimentos de convivência nos membros dos grupos (Härtel et al., 2008) qualificando as experiências nas interações emocionais. Emoções quando expressas de forma produtiva, via gestão, fortalecem laços interpessoais, beneficiam as pessoas, os grupos e as organizações e contribuem positivamente com o clima afetivo (Ashkanasy & Dorris, 2017) configurando relacionamentos com amizade, confiança e apoio mútuo (Walter & Bruch, 2008).

Para Bakhtiar et al. (2018), as emoções e sua regulação também recebem um foco maior quando se trata dos processos de aprendizagem, principalmente aqueles em que aprender reside num processo social e/ou colaborativo. Nesta tese, o interesse foi o de representar

aprendizagem das CSE por meio de um processo social e coletivo (Lave & Wenger, 1998; Lira, 2021) no contexto das empresas juniores como será discutido na próxima seção.

Aprendizagem das Competências Socioemocionais no Contexto das Empresas Juniores: Uma Contribuição para Formação Empreendedora

Segundo Zilioto e Berti (2012), a garantia de uma formação profissional qualificada é realizada por meio de apoio a espaços de aprendizagem como as empresas juniores. Nesse aspecto, as EJ contribuem ao estabelecer a integração do graduando em práticas profissionais por mobilizar o estudante nas situações em sua realidade profissional aprendendo caminhos para desenvolver diversas competências.

Estudo realizado por Dos Santos et al. (2015) para identificar abordagem de aprendizagem mais contributiva nas EJ conclui que nesse contexto a aprendizagem pode ocorrer por diversas modalidades, como a individual que se caracteriza pela aquisição, retenção, recuperação, generalização e transferência de conhecimento (Abbad & Borges-Andrade, 2014); ou por meio de modalidades sociopráticas, mais centradas no aprendiz, no compartilhamento de conhecimentos entre as pessoas, como as comunidades de prática, mentoria, treinamento *on-the-job* e interações causais. O resultado do estudo mostrou evidências de que a aprendizagem socioprática contribui de forma mais efetiva para aprendizagem no contexto das EJ.

Uma das principais vantagens da aprendizagem socioprática, centrada no aprendiz, é que ela ocorre na prática social. Nesse processo, os aprendizes se engajam de forma coletiva para melhorar ou adquirir novos conhecimentos por meio do compartilhamento de informações ou vivências das experiências anteriores adquiridas no exercício da atividade. Há um compromisso na interação contínua, e o interesse e a convivência adotam um sentido de identidade para empreender as ações (Moser, 2010). Ideia congruente à defendida por Antonello (2007), com base em Le Boterf (1999) em que as situações experimentadas podem

alvancar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos gestores. Tais situações ajudam a aprimorar a capacidade do gestor para identificar e responder aos problemas que emergem no contexto de trabalho.

Esta modalidade que se caracteriza pela aprendizagem mais focada no social se mostra relevante também para grupos diretivos, pois treina a capacidade dos gestores para responder de forma integrada aos problemas no cotidiano do trabalho usando conhecimentos tácito e explícito e, assim, pode ajudar na melhoria do repertório das competências (Antonello, 2007). Nesse sentido, aprendizagem é um processo fundamental para aquisição de competências (Cavalcante & Ayres, 2021), principalmente quando as competências são aquelas definidas como recursos compartilhados entre os membros de grupos (Lira, 2021), como as socioemocionais. Sendo assim, é preciso que as estratégias de aprendizagem contemplem tanto o repertório individual de cada membro quanto o das interações de grupo, pois é na interação envolvida nos processos de grupo que estas competências serão mobilizadas como recursos para atingir objetivos coletivos.

O modelo de Lira (2021), que se baseia em Lave e Wenger (1991), de desenvolvimento das competências coletivas nas organizações públicas ajuda a compreender a aprendizagem das competências socioemocionais nas interações de grupo. Tal modelo é empregado para se levar em conta a experiência emocional integral dos membros das EJ. Compreender aprendizagem das CSE permite discutir as condições que favorecem a emergência da capacidade coletiva do grupo de lidar com os relacionamentos afetivos ao resolver os problemas.

Segundo Lira (2021), a experiência individual é o ponto de partida da aprendizagem em qualquer organização de trabalho. Ao entrar na organização, há transferência de tais competências individuais entre os membros do grupo. A transferência acontece via trocas na socialização dos conhecimentos nas situações no dia a dia do trabalho. Então, ao se envolver com as relações sociais durante o trabalho da equipe, gradativamente, o indivíduo é legitimado

no trabalho (participação periférica legitimada). A legitimação ocorre quando se consegue empregar conhecimentos nas interações para realizar o trabalho e contribuir com a missão do grupo e a construção de uma identidade de equipe. Origina-se, assim, da necessidade de fazer parte do grupo (Lave & Wenger, 1991; Lira, 2021).

Segundo Lira (2021), tal legitimação para o desenvolvimento das competências no serviço público depende de três pontos-chave: conhecimentos necessários para realizar o trabalho; conhecimento sobre a legislação específica que rege o campo do trabalho; e a troca de aprendizagens nas interações com os colegas. Assim, a participação periférica legitimada se assenta no modo relacional de formação do conhecimento e no envolvimento com a prática social que culmina na aprendizagem integral dos indivíduos. O termo periférico indica formas múltiplas de participação e a mobilidade ao situar-se na participação. Mudar de local e perspectiva na participação da comunidade faz parte do caminho da aprendizagem, do desenvolvimento de identidades e afiliação (Lave & Wenger, 1991).

No contexto das EJ, o estudante entra de forma voluntária nessas empresas e carrega conhecimentos e habilidades emocionais que aprendeu com as experiências afetivas intrapessoais e interpessoais em diferentes contextos (familiar, escolar, universitário) (Saarni, 2002). No contexto acadêmico, por exemplo, tais experiências se referem à convivência com colegas e professores em estágios e na sala de aula, e às interações afetivas interpessoais e intrapessoais mais amplas (Abbad, Gaspar et al., 2020; Lira, 2021; Saarni, 2002).

Levando em consideração que os estudantes nas empresas juniores têm pouca ou quase nenhuma experiência no domínio das competências socioemocionais no campo profissional, a transferência de tal domínio é uma via de mão dupla entre a EJ e os novos membros. O repertório emocional de cada membro ingressante ainda será ajustado ao contexto das EJ via espaços de interação. É o que acontece na aprendizagem durante os programas de *trainees*, ou seja, há trocas de informações sobre temas diversos acerca dos processos de grupo como

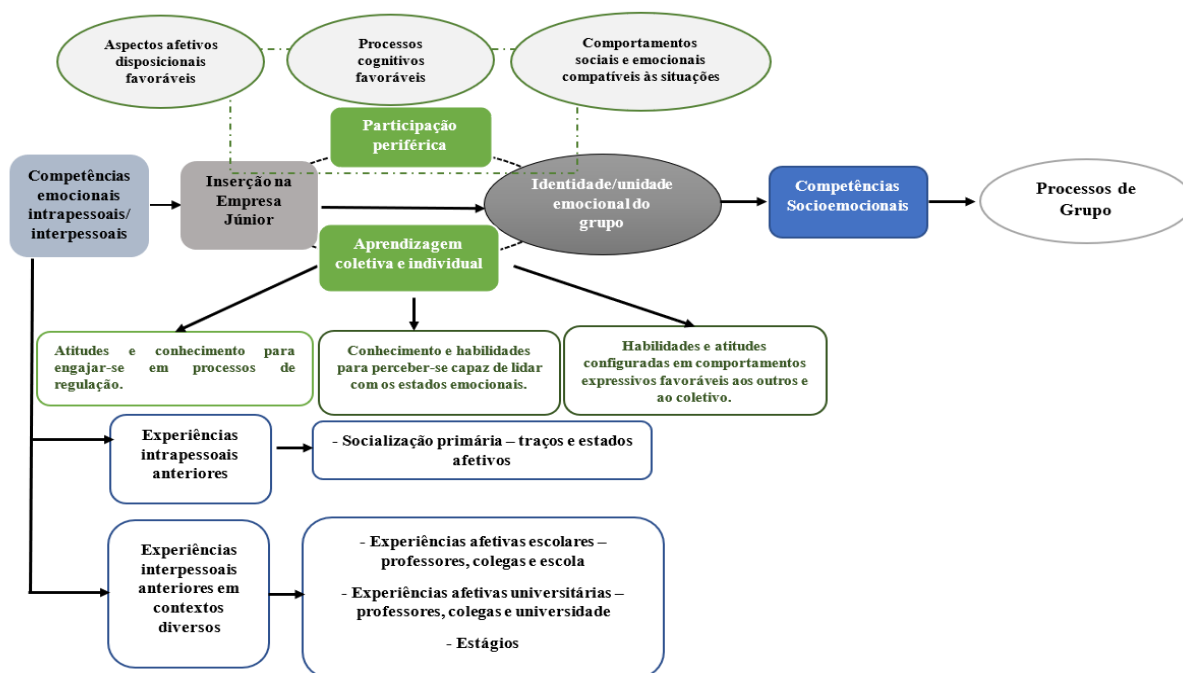
liderança e comunicação (Costa, 2012; Ribeiro et al., 2010). Ao se tornar um participante, o novo membro compartilha as experiências e competências com o grupo, à medida que novas competências são aprendidas por ele (Lira, 2021).

Embora a aprendizagem via compartilhamento comece em programas de socialização iniciais para temas diversos nas EJ (Reinert et al., 2012), na aprendizagem das CSE, demandam novos processos iterativos. A cada interação, as respostas emocionais são mobilizadas para lidar com os relacionamentos e a mobilização das CSE é aprimorada à medida que são empregadas para lidar com as interações. Nesse sentido, a participação periférica é estimulada a favor da mobilidade e da interação entre os diversos membros de um grupo. A mobilidade na rede é importante já que nas EJ o compartilhamento com os professores orientadores e colegas mais experientes potencializa o aprendizado coletivo e fortalece as interações (Dos Santos et al., 2015; Lira, 2021). A Figura 2 ilustra este processo.

As experiências são construídas nas interações por meio de processos sinérgicos. Processos sinérgicos se referem à mudança de uma perspectiva individual (indivíduo aprende e influencia o grupo) para uma mais social em que o aprendizado é um aspecto da prática (Lira, 2021). Isso ajuda no esforço para realizar entregas da equipe, sendo o resultado superior às entregas individuais, e ressaltando, assim, a colaboração e os esforços coletivos (Brasil Júnior, 2023; Lira, 2021). Nesse cenário, todas as experiências construídas são absorvidas pela coletividade e fortalecem crenças, valores e expressões emocionais (Elfebein, 2007; Koman et al., 2008; Lave & Wenger, 1991; Lira, 2021), gerando consequências nas dinâmicas e interações intragrupo (Gondim et al., 2022; Petru et al., 2015).

Figura 2

Aprendizagem das competências socioemocionais como recursos dos membros do grupo para lidar com as interações nas EJs.



Nota. Adaptado de Lira (2021).

A legitimação periférica nas EJ para desenvolver as CSE acontece à medida que os membros absorvem os caminhos de aprendizagem para aplicação dos recursos emocionais nas interações em função de alcançar objetivos acordados pelo grupo mostrando a capacidade de colaborar com os resultados coletivos. Conforme Gondim et al. (2022), os recursos emocionais chave aplicados às interações são estados afetivos disposicionais favoráveis (disposição para lidar com os estados emocionais intra e interpessoais); processos cognitivos favoráveis (crença na autoeficácia de modo a ajudar na operacionalização de estratégias adequadas para lidar com as situações emocionais); e comportamentos emocionais e sociais compatíveis com as situações (provocam a melhoria das interações grupais e respeito entre membros do grupo). A legitimação ocorre a partir da mobilização desses aspectos levando em consideração as situações em que estas competências estão sendo mobilizadas (Gondim et al., 2022; Lave & Wenger, 1991; Lira, 2021).

A experiência dentro da empresa, escutando as críticas e os *feedbacks* dos colegas a respeito do trabalho, estimula os estudantes a buscarem desenvolver estratégias para lidar com tais situações nas EJ (Ferreira da Silva et al., 2011). Nesse sentido, a aprendizagem para o compartilhamento das CSE ocorre nas relações cotidianas, recorrendo às competências socioemocionais para lidar com as diversas situações, principalmente naquelas em que são mais desafiadoras. Os esforços para lidar com as situações exigem respostas emocionalmente reguladas que venham a potencializar os comportamentos (Elfebein, 2023; O'Shea et al., 2017). As aprendizagens a partir das situações experimentadas e refletidas conscientemente ajudam no ajuste das competências que estão sendo adquiridas (Elfebein, 2023). Assim, o processo de aprendizagem ocorre de maneira coletiva, mas também individual, à medida que há reflexões pessoais a partir de perspectivas diversas e do uso de recursos emocionais por outros membros do grupo (Gondim et al., 2022; Lira, 2021).

Nesta tese, reitera-se que as competências socioemocionais estão sendo entendidas como recursos dos membros do grupo que facilitam a aquisição e a manutenção de outros recursos importantes para o grupo, como por exemplo, os processos de grupo. De acordo com Van Kleef e Fischer (2016), processos de grupo suscitam emoções, sendo crítico o entendimento dessas emoções na vida do grupo. O estudo de métodos mistos de Watzek e Mulder (2019), além de apontar comportamentos de aprendizagem de equipes interdisciplinares, também evidenciou que reações afetivas (tanto positivas quanto negativas) acompanharam aprendizagem das equipes e aumentaram o engajamento em comportamentos de aprendizagem. Mediante os resultados obtidos, esses mesmos autores sugerem que desenvolver as CSE, como a consciência dos membros para lidar com as situações afetivas, pode representar ganhos para o trabalho realizado junto a grupos e equipes. Nesse sentido, mobilizar competências socioemocionais entre membros da equipe pode ajudar a melhorar a expressão das emoções no grupo em prol de atingir os objetivos compartilhados.

Aprendizagem das CSE para mobilização dos processos de grupo é realizada de forma relacional (Kram & Cherniss, 2001; Lira 2021) e depende da qualidade dos relacionamentos (Kram & Cherniss, 2001; Petru et al., 2015). Perspectiva teórica de Druskat e Wolff (1999) destaca que as competências socioemocionais (CSE) podem fortalecer emoções nas interações construindo crenças positivas a respeito dos relacionamentos dos membros de um grupo. Discussão teórica de Forsyth e Burnette (2010), com base em Kely (2001), argumenta que, quando grupos promovem relações em que laços afetivos são fonte de motivação, ajudam a atingir objetivos difíceis.

Embora a empresa júnior seja um ambiente de aprendizagem (Martins et al., 2020), é preciso considerar que os membros dessas empresas são estudantes ainda em formação, necessitando fortalecer a aprendizagem de competências socioemocionais, especialmente ao se considerar que o mundo do trabalho requer capacidade de interação social (Gondim et al., 2014). A suposição é a de que as competências socioemocionais ajudam a promover relacionamentos que podem melhorar a experiência de socialização nas EJ, tendo consequências nas interações ao lidar com os processos de grupo. Nesse sentido, a aprendizagem compartilhada socialmente decorrente das interações para o funcionamento do grupo diretivo auxilia no desenvolvimento das CSE intra e interpessoais estabelecendo trocas internas e ampliando a capacidade de articulação dos membros do grupo ao ter de lidar com os processos de grupo para atingir os objetivos.

Método

O Estudo 1 é caracterizado como uma revisão integrativa e tem por objetivo identificar como vêm sendo desenvolvidos os programas, treinamentos e intervenções em inteligência emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais direcionados para o desenvolvimento emocional em múltiplos contextos (trabalho, acadêmico e escolar). Segundo Torraco (2005) esta forma de revisão sintetiza a literatura sobre um tópico de maneira ampla.

A escolha por esta modalidade apoia-se no argumento de Whittemore e Knafl (2005) de que este tipo de revisão permite integrar diferentes desenhos metodológicos (por exemplo, experimentais e não experimentais), auxiliando na compreensão qualitativa do campo e dando um panorama geral dos estudos em uma área temática. A análise de dados do estudo empregou codificação e categorização temática aberta para analisar os dados (Gibbs, 2008) considerando a emergência de aspectos conceituais relacionados a informações metodológicas sobre planejamento e implementação de treinamentos, intervenções e programas em IE, HS e CSE. São apresentados resultados, discussão e uma síntese envolvendo elementos nos contextos em que estas ações educacionais ocorreram. Esse estudo ampliou a compreensão sobre a mobilização das competências socioemocionais em ações de desenvolvimento socioemocional.

O Estudo 2 foi um estudo qualitativo observacional e teve por objetivo explorar as semelhanças e diferenças entre os processos de grupo em EJ de diferentes contextos de formação profissional; e investigar a percepção dos membros de EJ sobre a mobilização das CSE em reuniões das equipes diretivas vinculadas a EJ de áreas de formação distintas. Estudos observacionais são indicados para responder a pesquisas exploratórias (Andrade Silva & Otta, 2014), como é o caso desse estudo. O estudo explora os processos grupais nas equipes diretivas das EJ e sua relação com as competências socioemocionais. Identificou-se um conjunto de casos que proporcionaram ocasiões específicas para realizar as observações (reuniões das equipes diretivas das EJ). A literatura (Creswell, 2014; Yin, 2016) adverte que para melhor compreender o fenômeno, o pesquisador precisa selecionar casos para inclusão no estudo que mostrem diferentes perspectivas de uma questão. A seleção das EJ para tal estudo foi baseada em casos representativos de diferentes contextos de formação (Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Exatas e Artes) que faziam uso de reuniões estratégicas em equipes diretivas. A coleta de dados utilizou um conjunto metodológico diversificado (observação sistemática e grupos focais) que ofereceu múltiplas fontes de informação a fim de responder à questão de pesquisa

(Creswell, 2014; Yin, 2015). A análise de dados se baseou na teoria fundamentada (GT) (Akkaya, 2023; Strauss & Corbin, 1990) e permitiu comparações entre as EJ investigadas levando em conta as semelhanças desses grupos durante o percurso de realização do estudo. Resultados, discussão e conclusão são apresentados no estudo.

Estudo 1

Desenvolvimento Socioemocional: uma Revisão Integrativa sobre Programas, Treinamentos e Intervenções

Resumo

O crescimento no número de evidências sobre os resultados de programas de intervenção em inteligência emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais indicam melhorias no repertório social e emocional para participantes em contextos diversos como no do trabalho, acadêmico e escolar. Apesar do crescimento, os resultados são variados, dificultando concluir sobre os limites e alcance sobre as mudanças no repertório emocional. O objetivo desta revisão integrativa da literatura foi caracterizar os programas, treinamentos e as intervenções em competências socioemocionais e conceitos correlatos (inteligência emocional e habilidades sociais) nos contextos de trabalho, acadêmico e escolar. Foram revisados 32 estudos publicados no período de 2014 a 2023. Análise Categorial Aberta foi usada para análise de dados. Os resultados indicam diferentes modalidades de interação: face a face, híbrida/semipresencial, online. A modalidade de interação presencial apareceu nos contextos escolar e acadêmico com maior frequência no escolar. Outras modalidades permaneceram distribuídas nos estudos entre os contextos investigados. No contexto escolar houve maior número de horas treinadas, o que mostra maior investimentos em público que se encontra em processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O ganho de repertório envolveu componentes afetivos, sociais, cognitivos e comportamentais, tendo sido usadas estratégias de ensino tradicionais e ativas. No entanto, nem todos os estudos identificaram a modalidade de interação usada. Apesar disso, os diversos programas, treinamentos e intervenções nos três contextos (escolar, acadêmico/universitário e trabalho) com diferentes modalidades contribuíram para ganhos de inteligência emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais em públicos de

estudantes e professores de variados níveis educacionais, profissionais, adultos e adolescentes. Os resultados discutidos consideram evidências apresentadas nos três contextos que poderão ajudar na elaboração de ações de treinamento e desenvolvimento em CSE.

Palavras-chave: inteligência emocional, habilidades sociais, competências emocionais e socioemocionais, revisão integrativa.

Abstract

The growing body of evidence on the results of intervention programs in emotional intelligence, social skills and socio-emotional competencies indicate improvements in the social and emotional repertoire for participants in diverse contexts such as work, academic and primary school. The goal of this literatura integrative review was to characterize programs, training and interventions in socio-emotional competences and related concepts (emotional intelligence and social skills) in contexts: work, academic and primary school. Thirty-two studies published over the period from 2014 to 2023 were reviewed. Open coding was applied in data analysis. The results identified different types of interaction: face-to-face, hybrid/semipresential and online teaching. The face-to-face interaction modality appeared in school and academic contexts with greater frequency in the school context. Other modalities remained distributed in the among the contexts investigated. In the school context, there was a greater number of training hours, wich shows greater investment in the publico that in the process of cognitive, social and emotional development. The repertoire acquisition and improvement involved affective, social, cognitive and behavoiral components, and traditional and active teaching learning. However, not all studies identified the type of interaction used. Despite this, the various programs, trainings and interventions in the three contexts, and considering different modalities in studies in wich they identified. Despite this, the various programs, training and interventions in the three contexts (school, academic/university and work) with different modalities contribute to gains emotional intelligence, social skills and

socio-emotional competences in audiences of students and teachers of various educational levels, professionals, adults and teenagers. The results discussed consider evidence presented in the three contexts that may help in the elaboration of training and development actions in socio-emotional competences.

Keywords: emotional intelligence, social skills, social-emotional competences and integrative review.

Diversificadas perspectivas teóricas, metodológicas e instrucionais abordam o treinamento e o desenvolvimento socioemocional, trazendo igualmente resultados variados que tornam complexa a avaliação do alcance de cada uma dessas contribuições na aquisição de repertório emocional (Brackett et al., 2019; Durlak et al., 2011; Pérez-González, 2012). O objetivo desta revisão integrativa foi caracterizar os programas, intervenções e treinamentos para ganhos de repertório socioemocional nos contextos escolar, universitário e do trabalho. Espera-se contribuir para melhor entendimento das formas de intervenção (ações de treinamento, intervenções, etc.) que visam aumentar o domínio e o repertório emocional de jovens e adultos para lidar com os desafios presentes nas múltiplas esferas de inserção humana na vida em sociedade.

Foram escolhidos três construtos que comumente mostram-se relacionados ao fenômeno de desenvolvimento socioemocional, embora apresentem especificidades que os diferenciam (Marin et al. 2017; Monier, 2015): a inteligência emocional (IE), as habilidades sociais (HS) e as competências emocionais e socioemocionais (CSE). O desenvolvimento socioemocional é um conceito amplo para designar fenômenos (por exemplo, IE, CSE e HS) que envolvem graus diferentes de articulação entre cognição, emoção e comportamentos com objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional e a qualidade das interações humanas (Gondim et al., 2022).

A IE é a capacidade individual de processamento da informação, de modo que o conhecimento gerado ajude os indivíduos a pensarem sobre aspectos emocionais (Gondim et al., 2022; Mayer et al. 2016). Entre os primeiros pesquisadores a se dedicarem à IE encontram-se Salovey e Mayer (1990). No entanto, outras pesquisas trataram da inteligência intrapessoal e interpessoal como os estudos de Gardner (Franco, 2008). O interesse mais forte no construto foi dado pelos trabalhos acadêmicos iniciais na área (Mayer, DiPaolo et al., 1990; Salovey & Mayer, 1990) e alcançou a popularização com Goleman em 1995.

As HS, por sua vez, mostram-se requeridas no âmbito dos relacionamentos interpessoais e são utilizadas para aprimorar as interações sociais exigidas no cotidiano (Monier, 2015). A origem das HS é bastante diversa e recebe contribuições tanto da Psicologia Clínica como da Social (Caballo, 1955/2020; Del Prette & Del Prette, 2017). Embora alguns autores compreendam a IE e a CSE como sinônimos (Sauli et al., 2022), é importante considerar suas especificidades, incluindo também as habilidades sociais (HS) (Gondim et al., 2022). O conceito geral de competências envolve a transformação de conhecimento, habilidades e atitudes em resultados que estejam alinhados aos objetivos e metas sociais e emocionais. Considerando sua aplicabilidade prática, o conceito de competência, para Zarifian (1999), envolve uma inteligência prática, pois buscam a resolução de problemas específicos a partir da mobilização de conhecimentos e habilidades. Para Le Boterf (1995), competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, em um contexto determinado.

A revisão de 18 estudos realizada por Silvia e Behar (2023) permitiu concluir que a proximidade conceitual entre IE e CSE se deve em grande parte ao despertar do movimento socioemocional (*Collaborative for Academic, Social, Emotional Learning - CASEL*), que tem entre seus predecessores pesquisadores do campo da IE. Esses mesmos autores argumentam que o conceito de CSE é um guarda-chuva ao articular conhecimentos e habilidades, apoiando-

se em processos de aprendizagem e de desenvolvimento que culminariam em um ganho de repertório mais estável em termos sociais e emocionais (Gondim et al., 2022; Silva & Behar, 2023). As nomenclaturas CSE e Competências Emocionais (CE) encontram-se fortemente interrelacionadas ao se referirem ao mesmo fenômeno, conjunto de capacidades relacionadas ao domínio emocional em si e na relação com os demais. No entanto, a primeira coloca destaque na relação entre aspectos sociais e emocionais, sendo a adotada nesta revisão integrativa.

A literatura na área de educação emocional e treinamentos concebe que uma capacidade se refere a um potencial cognitivo, afetivo e psicomotor para aprender. As habilidades atuam no âmbito da instrumentalização para a ação e as competências buscam melhor articulação entre atitudes, saberes e fazeres a partir da análise das demandas situacionais. A educação emocional mostra-se também como outro grande guarda-chuva conceitual e metodológico que abriga inúmeras ações de mudança de repertório emocional e aposta em desenhos instrucionais com apoio de recursos didáticos, *feedback* e metodologias inovadoras para fortalecer o ganho e a transferência de aprendizagem (Brackett et al., 2019; Durlak et al., 2011; Del Prette & Del Prette, 2017; Elliot et al., 2015; Lozano-Peña et al., 2021).

O crescimento no número de evidências sobre os resultados de programas de intervenção (incluindo o treinamento) em IE, HS e CSE indicam que, quando tais programas são efetivos, trazem melhorias no repertório social e emocional (Durlak et al., 2011; Elliot et al., 2015; Freitas, 2013; Kotsou et al., 2011; Pureza et al., 2013; Rubio et al., 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012). Embora a literatura aponte tal crescimento, os resultados são bastante variados, dificultando concluir sobre os limites e o alcance em termos de mudanças no repertório socioemocional (Sauli et al., 2022; Smolka et al., 2015).

Caracterizar as modalidades desses programas, incluindo também intervenções e treinamentos, em seus aspectos teóricos e metodológicos com público-alvo de adolescentes e

adultos pode contribuir para tomadas de decisão sobre como desenvolver melhor o repertório emocional considerando as especificidades dos contextos de inserção social. A pesquisa-intervenção é baseada na resolução de um problema específico (que pode ser um *gap* de aprendizagem) e tem em sua base uma ação com vistas a uma transformação de comportamentos, atitudes e conhecimentos (Gondim & Rentería-Pérez, 2019). Neste sentido, o treinamento pode ser tratado também como um tipo de intervenção estruturada apoiada em teorias de aprendizagem de curta ou média duração (Meneses et al., 2010).

Os treinamentos de habilidades sociais (THS) são voltados para aplicabilidade das HS e desenvolvimento das competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2017). Os programas se inserem como um conjunto de ações permanentes e de longo alcance para atingir objetivos definidos com base em diagnóstico, problema ou demanda (Mourão et al., 2013). Muitos treinamentos (e.g., Ruiz-Aranda, Castillo et al., 2012; Ruiz-Aranda, Martín Salguero et al., 2012) sobre os construtos aqui investigados (e.g., a IE) se dedicam a avaliar os efeitos de ações educacionais que são parte de programas mais amplos, como é o caso do Programa INTEMO que se dedica a investigar o treino da IE no comportamento de adolescentes.

A diversidade de literatura e conceitos correlatos traz à luz os inúmeros desafios no planejamento e na implementação de ações voltadas para o desenvolvimento socioemocional (Aguinis & Kraiger, 2009; Durlak & DuPree, 2008). O movimento atual das intervenções e dos treinamentos baseados em evidências (Brackett et al., 2019; Cuschieri, 2019) e a literatura sobre educação, treinamento e desenvolvimento (Abbad, Nascimento, et al., 2020; Queiroga et al., 2012) convergem ao afirmar que fornecer um quadro de informações metodológicas (desenho do estudo, objetivos, planejamento instrucional especificado, conhecimentos, habilidades e competências treinadas e descrição dos resultados) permite discernir melhor as possibilidades e os limites dessas ações contribuindo para a tomada de decisão de que caminhos seguir quando se tem como objetivo o desenvolvimento de repertório emocional.

A pergunta que esta revisão integrativa procurou responder foi: **Como os programas, intervenções e treinamentos sobre IE, HS e CSE vêm sendo desenvolvidos nos contextos escolar, acadêmico (ou universitário) e do trabalho?** Para responder à questão, esse estudo teve como objetivo sistematizar e analisar os programas, intervenções ou treinamentos de desenvolvimento socioemocional — IE, CE e HS — cujo público-alvo são adolescentes, jovens e adultos, por meio de uma revisão integrativa, considerando seus desenhos teórico-metodológicos; estratégias; modalidades; competências, habilidades e atitudes (CHAs) desenvolvidas; e ganhos no repertório emocional dos participantes (Torraco, 2005; Whitemore & Knalf, 2005). A expectativa é de que esta revisão ofereça um panorama geral de pesquisas direcionadas para essa temática e promova uma reflexão crítica que poderá ajudar na elaboração de futuros programas e treinamentos voltados para jovens e adultos atendendo às demandas sociais e emocionais específicas dos contextos escolar, universitário e do trabalho.

Método

O estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa. A escolha se deu considerando a maior flexibilidade deste tipo de revisão para integrar diversos estudos com desenhos metodológicos variados (Whitemore & Knalf, 2005). Foram adotados os seguintes passos: elaboração da pergunta de pesquisa; estágio de busca de literatura; avaliação de dados obtidos; análise de dados por codificação e categorização dos estudos e apresentação de resultados, discussão e síntese.

As bases de dados consultadas foram *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.ORG), Scopus, Web of Science (WoS), PsycINFO e *Academic Search Premier* (EBSCO). Para realizar a busca, utilizaram-se palavras-chave em inglês e com operadores booleanos (AND, *) nos campos título, resumo e palavras-chave: *social skill training; social skill intervention; social skill program; emotional intelligence training; emotional intelligence intervention; emotional intelligence program; emotional competence intervention; emotional*

competence training; emotional competence program; “emotional intelligence interven”; “emotional intelligence train*”; “emotional intelligence program*”; “emotional competenc* interven*”; “emotional competenc* train*”; “emotional competenc* program*”; “social skill interven*”; “social skill train*”; “social skill program*”.* Tais palavras-chaves foram baseadas em metanálises e revisões anteriores (Durlak et al., 2011; Hozic et al., 2018; Sauli et al., 2022).

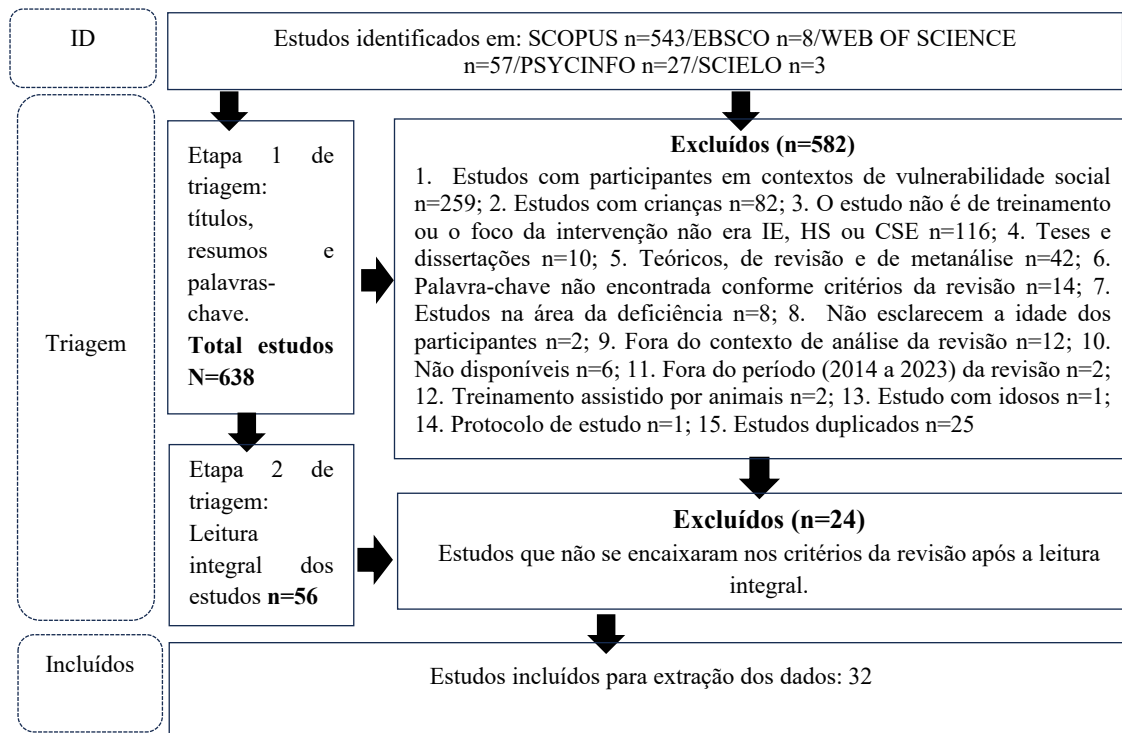
Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos empíricos; estudos com adolescentes (a partir dos 10 anos¹), jovens ou adultos; nos contextos de trabalho, escolar e acadêmico; período de busca: 2014 a 2023. Os critérios de exclusão adotados foram: estudos com crianças; estudos teóricos, de revisão e de meta-análise (lidos para apoiar a discussão dos resultados); estudos com participantes em contexto de vulnerabilidade social² (incluindo-se estudos com crianças, jovens e adultos clinicamente diagnosticados; estudos com pessoas que apresentavam risco potencial para problemas de saúde mental; estudos sobre usuários de drogas ou abuso de substância; estudos na área de delinquência juvenil). Além disso, também foram excluídos os estudos de pessoas com deficiência; teses e dissertações; estudos empíricos em outros contextos (e.g., esportes); que não incluíam a faixa etária mínima da adolescência ou não esclareciam a idade dos participantes; estudos com idosos; e aqueles cujo desenho não era de intervenção ou treinamento ou o foco da intervenção não era sobre IE, HS ou CSE; e estudos de acesso fechado.

¹ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a adolescência é um período da vida que começa aos 10 e vai até os 19 anos (Brasil, 2005).

² Compreende-se vulnerabilidade social um grupo de pessoas que se encontram em situação desfavorável e estão expostas a fatores de riscos físicos, sociais, emocionais, demográficos e socioeconômicos, ou a reunião deles, que venham a comprometer o bem-estar e a saúde física e mental (Scot et al., 2018; Florêncio & Moreira, 2021).

Foram inicialmente identificados 638 estudos. Duas avaliadoras se encarregaram de aplicar os critérios de inclusão e exclusão dos artigos selecionados para a revisão. Uma terceira avaliadora sanou as dúvidas sobre inclusão e exclusão de artigos no estudo, sendo a decisão final fruto do consenso entre as três avaliadoras. Realizou-se a leitura do título, resumo e palavras-chave para verificar se esses estudos estavam em congruência com o escopo da revisão. No caso de estudos com adolescentes, quando a informação da idade não constava no resumo, consultou-se a seção de método.

Dos 638 estudos inicialmente identificados para fins de revisão foram excluídos 557, restando para esta etapa da seleção 81. Os motivos de exclusão foram diversos: intervenções com crianças, adolescentes e adultos clinicamente diagnosticados; estudos com crianças; estudos teóricos de revisão e metanálise e outros. Dos 81 estudos que seguiram na revisão, 25 eram duplicados, sendo excluídos da contagem, resultando em 56 títulos. Após realizar a leitura integral dos 56 estudos, 24 não se encaixaram nos critérios adotados nesta revisão. Alguns desses estudos não descreviam informações sobre o planejamento das intervenções e para balizar a análise. Em outros, a intervenção não era sobre os construtos investigados (IE, HS e CSE). O detalhamento dos estudos com a quantidade e os motivos da exclusão estão especificados na Figura 1.1. Após a exclusão dos que não se encaixaram na amostra, restaram 32 estudos para serem incluídos na revisão.

Figura 1.1*Busca e triagem dos estudos da revisão*

Nota. Elaborado pelas autoras.

Para fins de análise, agruparam-se os estudos de metodologias diversas em categorias. Fez-se uso de codificação e posterior categorização temática aberta por três avaliadoras, congruentes com a pergunta de pesquisa: abordagens teórico-metodológicas, desenho, limites e possibilidades dos resultados. Foram utilizados os seguintes passos na análise: codificação aberta (leitura reflexiva para identificar categorias relevantes); categorização axial (categorias são refinadas, desenvolvidas e conectadas); e codificação seletiva (conexão entre categorias) (Strauss & Corbin, 1990; Gibbs, 2008). Os poucos casos de divergência foram solucionados por meio de consenso entre as três avaliadoras.

Resultados

No que tange à especificação dos contextos, 14 (43,75%) foram no ambiente acadêmico (Tabela 1), 10 (31,25%) no escolar (Tabela 2) e 8 (25%) no do trabalho. Houve, no entanto, estudos que não especificaram o contexto (Tabela 3).

No cenário acadêmico ou universitário foram encontradas pesquisas com estudantes e professores do ensino superior, residentes e docentes da residência. Os estudos com residentes foram incluídos nessa categoria, pois são profissionais em formação. No contexto escolar, estudos envolviam estudantes e professores da escola básica. Por fim, no contexto de trabalho/não especificado, quatro deles eram do trabalho ^(26, 27, 28, 29). O não especificado se refere a estudos em que os atributos que definem as amostras não evidenciam o contexto específico.

Tabela 1

Estudos incluídos na revisão: Contexto acadêmico/universitário (n=14)

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
1. ©dz Dugan et al. (2014): <i>A Longitudinal Study of Emotional Intelligence Training for Otolaryngology Residents and Faculty</i>	Avaliar o efeito de um programa de treinamento de IE para residentes e professores de otorrinolaringologia na satisfação do paciente.	Médicos residentes e corpo docente de otorrinolaringologia.	NE	8h	NE	Modelagem e mentoria das habilidades de IE pelo corpo docente.	Pós-treino: + IE (EQi - escore global). As melhorias refletiram em + satisfação do paciente com seus médicos.
2. ©æ Herpertz et al. 2016: <i>Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program</i>	Avaliar o efeito de um programa de treinamento para melhorar a habilidade de perceber emoções (PE) nos outros.	105 estudantes de economia e administração negócios.	NE	24h	Percepção das emoções dos outros.	Instrução teórica e prática sobre PE; dramatização; Acompanhamento online: 1 mês	Pós-intervenção: efeito favoreceu o GT com + PE dos outros na tarefa de faces (MSCEIT) no pós e follow up (6 meses). Moderação: não houve diferença entre GT e GC na moderação dos traços de personalidade. Tal efeito ocorreu apenas para GT.
3. ©æ Klarin et al. (2017): <i>Communication and Social Skills in Education of Health Occupation Students</i>	Avaliar o efeito do treinamento de HS nas atitudes para aprendizagem (AT) de habilidades de comunicação	239 estudantes universitários	NE	15h	Comunicação; empatia; gestão de conflitos; outras.	IE; discussões, <i>feedback</i> sobre o workshop; tarefa de casa.	Pós-intervenção: não houve efeito das HS em GT ou GC nas AT de comunicação.

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
4. #qp Gilar-Corbí, Pozo Rico, Sanchez et al. (2018): <i>Can Emotional Competence Be Taught in Higher Education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach</i>	Avaliar a efetividade de uma intervenção em IE nos níveis de habilidades emocionais (HE) de estudantes universitários	192 estudantes universitários	Online e híbrido	NE em horas	IE intra e interpessoal; adaptabilidade e tomada de decisão; humor geral e autoexpressão; gestão do estresse.	Questionário verbal e discussão; participação em fórum; elaboração conjunta das conclusões finais.	Pós-intervenção: foi efetiva no GT com + HE em diferentes modalidades de treinamento quando comparado ao GC.
5. #qp Gilar-Corbi, Pozo-Rico, Pertegal-Felices et al. (2018): <i>Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasiexperimental study</i>	Avaliar a efetividade de uma intervenção em IE nos níveis de habilidades emocionais (HE) de estudantes universitários	192 estudantes universitários	NE	NE em horas	IE intra e interpessoal; controle do estresse e influenciar o humor.	NE	Pós-intervenção: foi efetiva no GT com + HE. No GC houve redução não significativa.
6. ©Λ Meng & Qi (2018): <i>The Effect of an Emotional Intelligence Intervention on Reducing Stress and Improving Communication Skills of Nursing Students</i>	Avaliar a eficácia de um programa de intervenção de IE para reduzir a percepção de estresse e melhorar habilidades de comunicação	85 estudantes chineses de enfermagem	NE	4h por semana	Inteligência emocional percebida; comunicação.	Pôster; material impresso; conferências; programa em grupo; métodos de adaptação à estressores e ambientes estressantes.	Pós-intervenção: foi eficaz no GT com redução da tensão, + habilidades de comunicação e + percepção de IE. Tais mudanças não foram encontradas em GC.

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
7. ©▲ Shahid et al. (2018): <i>Promoting wellness and stress management in residents through emotional intelligence training</i>	Avaliar se o efeito de uma intervenção educacional de IE aumenta o nível de IE dos residentes	31 residentes	NE	4h	Autoconsciência; autogestão; consciência social; e habilidades sociais.	Vídeos; discussões; exposição teórica	Pós-intervenção: + IE global, + gestão de estresse e + bem-estar global para os 31 residentes.
8. ©æ Moretto & Bolsoni-Silva (2019): <i>Promove-Universitários: Efeitos na promoção de interações sociais e saúde mental</i>	Avaliar os efeitos de treinamento em HS na saúde em estudantes universitários	14 estudantes universitários	NE	NE em horas	Comunicação; direitos humanos; expressar sentimentos positivos; entre outras.	Biblioterapia; discussão em grupo da tarefa de casa (observação e registro semanal); modelagem; <i>role-playing</i> ; entre outras.	Pós-intervenção: efeito favoreceu GE com + HS e + saúde mental no pós e follow up.
9. ©ϕ Derğeli & Odaci (2020): <i>Effect of an Emotional Intelligence Training Program Developed for Prospective Psychological Counselors on Psychological Counseling Skill Levels</i>	Avaliar a eficácia de um programa de treinamento em IE para futuros conselheiros psicológicos em habilidades de aconselhamento psicológico	28 estudantes universitários	NE	20h	Autoconsciência e consciência emocional no grupo; assertividade; aceitação; empatia; resolução de problemas; entre outras	Mindfulness e técnicas psicodramáticas.	Pós-intervenção: houve efeito favorecendo GE com + habilidades de aconselhamento psicológico no pós e follow up (após 1 mês).

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
10. © p Lopes, Gerolamo, Musetti, & Amaral (2021): <i>Social skills in higher education: how to combine active learning and social skills training program</i>	Avaliar a percepção de estudantes sobre um programa de treinamento em HS (THS) baseada em projetos (PBL)	40 estudantes de Engenharia de Produção	Presencial	30h	Iniciar e manter uma conversa, dar e receber feedback, falar em público, expressar sentimentos positivos; entre outras.	<i>Role play</i> ; compartilhar; modelagem; reforçamento; instrução; <i>feedback</i> oral; tarefa interpessoal.	Pós-intervenção: os estudantes se perceberam com + interação social e com + trabalho em equipe.
11. © p Mohammed et al. (2022): <i>Emotional Intelligence Online Learning and its Impact on University Students' Mental Health: A Quasi-Experimental Investigation</i>	Comparar a efetividade de uma intervenção de IE online versus face a face (tradicional) na melhoria da saúde mental de estudantes universitários	80 estudantes universitários	Presencial e online	NE em horas	Autoconsciência, empatia, reconhecimento das emoções.	Aulas teóricas; tutorial semanal de uma hora (online e presencial); vídeos e vinhetas sobre conflitos e problemas da saúde mental; autorreflexão.	Pós-intervenção: não houve diferença na efetividade do treino de IE nas modalidades de interação na saúde mental dos estudantes em avaliações intermediária e pós-intervenção.
12. © u Johnsen, et al. (2023): <i>Using storytelling in undergraduate dental education: Students' experiences of emotional competence training</i>	Avaliar o uso de storytelling para intervenções de CE no currículo de graduação em odontologia	36 estudantes universitários	Presencial	NE em horas	NE	Exposição de conteúdo e <i>storytelling</i> .	1. Storytelling encorajou + percepção da CE; 2. + Autoconsciência para diversidade no ambiente de aprendizagem; 3. + Autoconsciência do processo de aprendizagem no manejo intrapessoal das emoções e desenvolvimento das competências profissionais.

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
13. ©ϕ Junça Silva & Almeida (2023): <i>Can engagement and performance be improved through online training on emotional intelligence? A quasi-experimental approach</i>	Avaliar o efeito de um curso de formação online em IE no engajamento e desempenho acadêmicos.	67 estudantes de mestrado	Online	8h	Identificar o que os outros sentem; expressar e entender emoções; regular as emoções.	<i>Role playing</i> ; estudo de caso; trabalho em grupo; reflexões; <i>workshop</i>	Pós-intervenção: não houve efeito para GE e GC do treino de IE no engajamento e desempenho acadêmico em estudantes.
14. ©¥ Khorasani, et al (2023): <i>The influence of emotional intelligence on academic stress among medical students in Neyshabur, Iran</i>	Avaliar o efeito do treinamento de IE sobre o estresse acadêmico, a regulação e o controle emocional de estudantes de medicina	200 estudantes universitários	Presencial	12h	Autoconsciência; autogestão; consciência social; gestão de relacionamento.	Serviços de mensagens pela internet e contato telefônico; vídeos de ensino; cartões de lembrete; discussões em grupo, <i>brainstorming</i> ; entre outras.	Pós-intervenção: efeito favoreceu GI com + IE, redução do estresse acadêmico e das reações aos estressores.

Nota. SCOPUS: ©; PSYCINFO: ® SCOPUS/PSYCINFO:#; Desenhos - experimental: æ; semi experimental/quase experimental: ϕ; descritivo e quase-experimental: ¥; longitudinal: dz intervenção: λ; qualitativo: u; NE: não específica; GE: grupo experimental; GT: grupo de tratamento; GI: grupo de intervenção; GC: grupo controle/comparação.

Tabela 2

Estudos incluídos na revisão: Contexto escolar (ensino fundamental e médio n=10)

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade e Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados	
15. #Ω Castillo-Gualda et al. (2018): <i>A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity</i>	Avaliar a efetividade de uma intervenção longitudinal de três anos em adolescentes com idade escolar.	476 estudantes	Presencial	NE	Perceber emoções; consciência dos sentimentos; gerar emoções no pensamento; regulação das emoções.	NE	Pós-intervenção: efetiva para GT com redução da agressão física e verbal no tempo 2 a partir da redução da raiva e hostilidade comparado ao GC.
16. #ϕ Martínez-Vilchis et al. (2018): <i>Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato</i>	Avaliar o efeito de um programa de CE no cyberbullying em estudantes do ensino médio.	82 estudantes mexicanos do bachirellato	Híbrido	8h	Consciência emocional, regulação emocional e competência social.	<i>Webquest</i> , simulações virtuais e criação de blogs, recursos virtuais (materiais multimídia, redes sociais e outros).	Pós-intervenção: efeito favorecendo o GT com redução do cyberbullying. No GC houve + cyberbullying.
17. ©Λ Cintra & Del Prette (2019): <i>Caraterísticas dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais.</i>	Avaliar a eficácia e efetividade de um programa semipresencial de formação continuada de professores em HS e manejo de classe	11 professores da escola básica	Semipresencial/híbrido	40h	HS de aprendizagem; Componentes não-verbais e paralinguísticos; empatia; <i>feedback</i> entre outras.	Leitura de textos, fóruns de discussão, tarefas interpessoais de casa, e tarefas acadêmicas de casa.	Pós-intervenção: foi eficaz para + HS (assertividade e autoexposição social; assertividade afetivo-sexual; escore total QCHS). Efetivo para aspectos do manejo de classe.

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidad e Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados	
18. ©Ω Siguenza-Marin et al. (2019): <i>Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes</i>	Avaliar a efetividade de um programa de IE em adolescentes	104 estudantes	NE	NE em horas	Perceber; expressar; facilitar e regular as emoções.	NE	Pós-intervenção: não foi efetivo para problemas emocionais e comportamentais, autoestima, inteligência emocional percebida, empatia.
19. €p Cantero, Bañuls, & Viquer, (2020): <i>Effectiveness of an Emotional Intelligence Intervention and Its Impact on Academic Performance in Spanish Pre-Adolescent Elementary Students: Results from the EDI Program</i>	Analisar o efeito de um treinamento em IE no desempenho acadêmico geral (DAG), em matemática (DM) e linguagem (DL).	182 estudantes do ensino fundamental	Presencial	NE em horas	IE Intrapessoal; Interpessoal; Emocional; Humor geral. Regulação	Filmes; fórum; <i>storytelling</i> ; drama; discussão em grupo; estudo de caso; relaxamento; terapia musical; estimulação empática; escuta ativa; entre outras.	Pós-intervenção: o treinamento favoreceu GT com maior IE, DAG, DL e DM no pós e follow up. Tais efeitos não foram encontrados no GC.
20. #æ Martyniak & Pellitteri (2020): <i>The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland</i>	Avaliar os efeitos de um treinamento curto de IE em professores de pré-escola.	104 professores de creche e pré-escola.	NE	NE em horas	Percepção e facilitação das emoções no pensamento; regulação das emoções.	NE	Pós-intervenção: efeito favoreceu GT no aumento MSCEIT (facilitação, compreensão e regulação das emoções) comparado ao pré-teste. Não houve efeito no GC.
21. ©€ Vieira-Santos (2020): <i>Desenvolvimento de Habilidades Sociais em EAD: O Papel do Feedback do Tutor</i>	Avaliar o efeito do feedback fornecido pelo tutor nas notas do aluno	37 professores do ensino fundamental	Híbrido	NE	Habilidades sociais	Tarefas acadêmicas; Tarefas interpessoais de casa; instrução.	Pós-treinamento: o feedback dos tutores não interfere na nota da maioria das tarefas dos alunos.

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade e Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados	
22. ©NE Sniras (2022): <i>Impact of the Social Skills Training Programme on Adolescents Attending Physical Education Classes</i>	Avaliar o efeito do programa de treinamento em HS nos adolescentes de educação física.	48 adolescentes de sexo masculino.	Presencial	6h	Recusar; reagir a comentários; contradizer; desculpar; entre outras.	<i>Role play</i> ; treinamento de sensibilidade, treinamento de imaginação, método de pequenos grupos; entre outras.	Pós-treinamento: efeito favorecendo GE para aumento da maioria das HS quando comparado GC.
23. ©æ Mert (2023): <i>The Effects of Emotional Intelligence-Oriented Psycho-Education Programme on Problem Solving and Decision-Making Skills</i>	Avaliar o efeito do treinamento da IE na resolução de problemas e na capacidade de fazer escolhas em adolescentes.	22 estudantes do ensino médio	Presencial	7,5h	Consciência das emoções positivas e negativas em si e nos outros; resolver problemas pessoais; entre outras.	Técnicas de psicodrama (desempenho de papéis, <i>role playing</i>); entre outras.	Pós-intervenção: efeito favorecendo GE em IE, resolução de problemas e tomada de decisão entre pré e pós-teste. Tais efeitos não foram encontrados em GC.
24. ©£ Sousa & França (2023): <i>Social skills training as a strategy to combat prejudice against sexual and gender diversity</i>	Avaliar a efetividade de um Programa de HS para reduzir preconceito contra diversidade sexual.	22 adolescentes do nono ano.	Presencial	8,3h	Empatia; assertividade; estratégias de resolução de problemas; civilidade; entre outras.	Dinâmicas sobre violência contra homossexuais e discussão sobre <i>bullying</i> e documentário; identificar comportamentos aprendidos; <i>role playing</i> ; entre outras.	Pós-intervenção: o treinamento foi efetivo promovendo redução do preconceito sexual e da diversidade de gênero entre os adolescentes.

Nota. SCOPUS: ©; PSYCINFO: ®; SCOPUS/PSYCINFO:#; WEB OF SCIENCE: €; Desenhos – experimental: æ; semi experimental/quase experimental: ø; quase experimental longitudinal: Ω; série temporal quase experimental:£; descritivo e quase-experimental: ¥; longitudinal:dz; intervenção: Λ; qualitativo: u; treinamento: ϕ; NE: não

específica; GE: grupo experimental; GT: grupo de tratamento; GI: grupo de intervenção; GC: grupo controle/comparação; DAG: desempenho acadêmico geral; DM: desempenho em matemática; DL: desempenho em linguagem; PE: percepção das emoções; QCHS: Questionário de Conhecimento sobre Habilidades Sociais.

Tabela 3

Estudos incluídos na revisão: Contexto do trabalho e contexto não especificado (n=8).

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
25. ©æ Hansenne et al (2014): <i>Better Neuronal Efficiency After Emotional Competences Training: An fMRI Study</i>	Avaliar os efeitos de um treinamento em CE no processamento cerebral.	36 mulheres destros.	NE	18h	Compreender as emoções; identificar as emoções; regular as emoções; usar emoções positivas para promover o bem-estar.	Palestras; <i>role-playing</i> ; discussões em grupo; trabalhos em diádes; diário pessoal; entre outras.	Pós-intervenção: efeito favorecendo GT na redução da atividade cerebral em regiões relacionadas à ativação de regulação emocional e atenção quando comparado ao GC.
26. ©æ Gökel & Dağlı (2017): <i>Effects of Social Skill Training Program on Social Skills of Young People</i>	Avaliar os efeitos do programa de treinamento em HS no aumento das HS de jovens	68 pessoas jovens em contexto de serviço militar.	NE	16h	Competências sociais nas interações; HS; comunicação; Ensinar HS às crianças; respeito e responsabilidade.	NE	Pós-intervenção: efeito favorecendo o GT em + HS. No GC, a diferença não foi significativa.
27. ©æ Pereira-Guizzo et al. (2018): Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho	Avaliar os efeitos de um Programa de HS na superação de dificuldades interpessoais de adolescentes que buscam trabalho	26 adolescentes de baixa renda em busca do primeiro emprego.	NE	12h	Observar e descrever desempenhos sociais; comunicação e empatia; feedback; assertividade; entre outras.	NE	Pós-intervenção: houve efeito favorecendo GT na redução de dificuldades interpessoais em HS global e autocontrole e abordagem social-sexual quando comparado ao GC.

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
28. © Mailey et al. (2021): <i>Using Adaptive Computer-based Instruction to Teach Staff to Implement a Social Skills Intervention</i>	Avaliar a efetividade de um programa de treinamento baseado em computador em intervenção de HS.	(1) Treinadores para realizar a intervenção (a VD foi medida); (2) Atores que encenaram dramatizações; e (3) Aluno que emitiu respostas roteirizadas ao treinador.	Online	Em média 5,1h	NE	Programa com vídeos: o participante codificou o que foi retratado no vídeo como correto ou incorreto com <i>feedback</i> imediato e computadorizado sobre a precisão de codificação; <i>role play</i> .	O <i>Train-to-Code</i> estabeleceu com sucesso um THS para dois dos três participantes. O participante 3 atingiu o critério após o TTC e um feedback individual. As respostas ao questionário de validade social indicaram que o <i>Train-to-Code</i> foi útil para aprender como implementar um procedimento de HS de modelagem de vídeo. Todos os participantes indicaram que “discordavam” ou “discordavam totalmente” se gostaram de ser treinados pelo TTC ou por um programa virtual semelhante.
29. © Chandrapal et al (2022): <i>Using Individual Assessments as a Tool for Formative Feedback on IE Trainings Programs in Healthcare Learner</i>	Propor um novo uso de avaliações de IE para medir a eficácia dos programas de IE	32 profissionais da área da saúde.	NE	5h	IE; mindfulness; IE e liderança; liderança ética em saúde; compreender a prática de campo da IE; aplicação da IE em qualquer contexto ou situação.	NE	Pós-intervenção: foi eficaz para aumento da IE global e gestão das próprias emoções (SSEIT), compreender e gerir as emoções (MSCEIT).

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
30. dʒʒ Durham et al. (2023): <i>Development and validation of an online emotinal intelligence training program</i>	Desenvolver, refinar e validar um programa abrangente de treinamento online para aprimorar a IE em adultos.	326 adultos saudáveis.	Híbrido	10 a 12 horas de engajamento online	Emoções; Conhecimento sobre as próprias emoções; motivação; gestão das emoções; conhecimento das emoções dos outros; gestão das emoções do outros e empatia.	A interface permitiu: <i>feedback</i> personalizado, cenários interativos, jogos, dispositivos de escrita e outros elementos para promover o envolvimento ativo e melhorar a retenção do material.	1 Desenvolvimento e refinamento: houve falhas no programa como falta de clareza. Percepções dos módulos: 91,8% perceberam as aulas como úteis e envolventes e 92,4% se sentiram motivados a melhorar a IE. 2 Validação: melhorias do EIT (GT) na IE como desempenho (MSCEIT), autorrelatada (SREIT) e traço de IE (TEIque) quando comparado ao PAT (grupo placebo). Efeito de distribuição: o treino distribuído em 3 semanas favoreceu o EIT na percepção das emoções medido pelo SREIT. Efeitos de longo prazo para 91 participantes: EIT marginalmente melhorou a IE no follow up comparado a linha de base (MSCEIT).

Base, autor, Ano, Título e Desenho	Objetivo	Amostra	Modalidade	Tempo de treino	CHAs	Estratégias	Resultados
31. ©æ Held et al. (2023): <i>Training Emotional Intelligence Online: An Evaluation of WEIT 2.0</i>	Avaliar e validar uma versão estendida de um programa Web-Based Emotional Intelligence Training (WEIT 2.0).	214 participantes	Online	18h	IE; emoções; estresse; regulação das emoções; conflito e comunicação	Vídeos; exercício <i>drag-and-drop</i> ; <i>quizz</i> ; arquivo de áudio; <i>feedback</i> ; Fórum; e-mail para tirar dúvidas sobre o conteúdo.	Pós-intervenção: Os resultados favorecem a validação do WEIT 2.0. Gestão das emoções (SREIS-M1): efeito favoreceu o GT em + gestão das emoções entre pré, pós e follow up, mas não para o GC. Gestão social (SREIS-M2): Para GT + gestão social entre pré e pós; e permaneceu no follow up. Autoavaliação das emoções (WLEIS-SEA): efeito favoreceu GT, mas não o GC. GT + autoavaliação das emoções do pré ao follow up. Afinidade digital: não modera a relação entre pré e pós para o sucesso do treinamento.
32. ©Ω Tanaka et al. (2023): <i>The Validation of Automated Social Skills Training in Members of the General Population Over 4 Weeks: Comparative Study</i>	Validar o efeito do treinamento de um sistema de THS baseado em agentes conversacionais.	26 participantes japoneses saudáveis. 18 completaram o experimento.	Híbrido	2h	HS; compreensão e expressão de comportamentos empáticos; autorrevelação; e resolução de problemas sociais.	Interação com o agente conversacional: realização de tarefas básicas e dramatizações.	Pós-intervenção: o programa automatizado de treinamento de HS foi útil após um treinamento de 4 semanas. G1 (treinado): melhoria na autoeficácia, redução significativa na ansiedade-estado. Para avaliações feitas por treinadores terceirizados, a clareza da fala foi significativamente fortalecida no G1.

Nota. SCOPUS: ©; PSYCINFO: ® SCOPUS/PSYCINFO:#; WEB OF SCIENCE: €; SCOPUS/WEB OF SCIENCE: dž; Desenhos - experimental: æ; controle randomizado:

Ж; semi experimental/quase experimental: φ; quase experimental longitudinal: Ω; série temporal quase experimental:£; descritivo e quase-experimental: ¥; comparativo não aleatorizado: Ω; longitudinal:dž; intervenção: Λ; qualitativo: u; treinamento: €; *Non-concurrent multiple-probe design* (observação de indivíduos em diferentes momentos):Ä;

NE: não específica; GE: grupo experimental; GT: grupo de tratamento; GI: grupo de intervenção; GC: grupo controle/comparação; G1: grupo 1 (treinado); G2: grupo 2 (não treinado); VD: variável dependente; SSEIT: *Self-Reported Emotional Intelligence Test*; MSCEIT: *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*; SREIT: *The self-reported emotional intelligence scale*; TEIque: *The trait emotional intelligence questionnaire*.

Quanto às modalidades de treinamento, dos 32 (100%) estudos incluídos na revisão, oito (25%) do contexto universitário ^(1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9) não trouxeram informações; o mesmo ocorrendo em três (9,37%) do escolar ^(18,20,21); e quatro (12,5%) ^(25,26,27,29) no trabalho/não especificado. A modalidade presencial foi usada em dois contextos, assim detalhados: três (9,37%) no universitário ^(10,12,14) e cinco (15,6%) no escolar ^(15, 19, 22, 23, 24). A modalidade híbrida foi encontrada em dois (6,25%) estudos no contexto escolar ^(16, 17) e dois (6,25%) no do trabalho/não especificado ^(30,32). A modalidade online foi utilizada em um (3,12%) estudo no contexto universitário ⁽¹³⁾ e dois (6,25%) no do trabalho/não especificado ^(31, 28). No contexto universitário, um estudo fez uso de mais de uma modalidade de treinamento, online e híbrido ⁽⁴⁾, e um outro fez uso do presencial e online ⁽¹¹⁾.

Os objetivos dos 32 estudos revisados variaram. Os de foco em avaliação de resultados variaram em sua denominação. O foco nos efeitos das intervenções apareceu nos três contextos: sendo nove (40,90%) no contexto universitário ^(1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 14); seis (18,75%) no contexto escolar ^(16, 19, 20, 21, 22, 23); e três (9,37%) ^(25,26,27) no contexto do trabalho/não especificado. O foco na efetividade das intervenções foi mencionado em três estudos do contexto universitário ^(4, 5, 11) e do escolar ^(15, 18, 24); no contexto do trabalho/não especificado foi encontrado somente um ⁽²⁸⁾. Outro estudo no contexto escolar, além da efetividade, também especificou como objetivo avaliar a eficácia de um programa de HS para professores ⁽¹⁷⁾.

O foco na eficácia das intervenções foi mencionado em dois estudos (6,25%) do contexto universitário ^(6, 9) e um estudo no contexto de trabalho/não especificado ⁽²⁹⁾. Além dos efeitos, da efetividade e da eficácia, três (9,37%) estudos ^(30,31,32) no contexto do trabalho/não especificado direcionaram objetivos para desenvolver e/ou refinar e/ou validar programa ou treinamento informatizado de IE ou HS ^(30, 31, 32). Por último, em dois (6,25%) estudos no contexto universitário, um avaliou a percepção de estudantes sobre um THS ⁽¹⁰⁾; e outro, avaliou o uso de *storytelling* no ensino de CE ⁽¹²⁾.

Em relação ao tempo dedicado aos programas, intervenções e treinamentos, nem todos especificaram a informação, dificultando o cálculo do tempo em horas treinadas: seis (18,75%) no universitário (4, 5, 6, 8, 11, 12) e cinco (15,6%) no escolar (15, 18, 19, 20, 21). Nos estudos em que o tempo foi especificado de maneira exata no contexto universitário, o número de horas treinadas variou de 4 a 30 horas (1, 2, 3, 7, 9, 10, 13, 14). No escolar variou de 6 a 40 horas (16, 17, 22, 23, 24) e no do trabalho/não especificado variou de 2 a 18 horas.

Em relação aos CHAs, três estudos (9,37%) não especificaram os componentes treinados, sendo dois (6,25%) no acadêmico (1,12) e um (3,12%) no contexto de trabalho/não especificado (28). Os estudos nos três contextos desenvolveram componentes afetivos, sociais, cognitivos e os comportamentais.

Quanto às estratégias de aprendizagem, dos 32 (100%) estudos, sete (21,87%) não esclareceram as estratégias sendo um (3,12%) no universitário (5), três (9,37%) no escolar (15, 18, 20) e três (9,37%) no trabalho/não especificado (26, 27, 29). Um misto de estratégias tradicionais e ativas foram utilizadas para outros treze (39,35%) estudos no universitário; para sete (21,87%) no escolar; e para um (3,12%) no contexto do trabalho/não especificado (25). Os estudos que optaram por estratégias de aprendizagem ativas foram em quatro (12,5%) no contexto de trabalho/não especificado (28, 30, 31, 32).

Quanto aos resultados, nas intervenções e treinamentos de IE/CSE e HS, estudos não atingiram os objetivos no contexto universitário [três (9,37%)^{3, 11, 13}] e no escolar [dois (6,25%)^{18, 21}]. As intervenções e treinamentos contribuíram para ganhos de IE, CSE e HS em estudantes universitários, residentes e professores da residência (1, 2, 4, 5, 7); estudantes e professores da escola básica (17, 20, 22), profissionais (26, 28, 29) e adultos (25, 30, 31, 32). Houve redução das dificuldades em HS para adolescentes na busca pelo primeiro emprego (27).

Constaram-se ganhos relacionados à promoção da HS para melhorar a saúde de universitários (8). Intervenções de IE/CSE contribuíram para maior satisfação de pacientes com

seus médicos ⁽¹⁾ e aumento da competência técnico-profissional ⁽⁹⁾. Os ganhos do treino de IE/CSE mostraram-se relacionados ao melhor manejo para redução de tensão e estresse nas situações ^(6,14) melhor comunicação ⁽⁶⁾ e maior controle das reações aos estressores ⁽¹⁴⁾. Houve mudança perceptiva de que a promoção de HS aumentou a visão de existir interação no trabalho em equipe ⁽¹⁰⁾. O *storytelling* aumentou a percepção das CSE, do processo e do ambiente de aprendizagem ⁽¹²⁾.

No contexto escolar, os ganhos no treino de IE/CSE contribuíram na redução de *cyberbullying* ⁽¹⁶⁾, da agressividade ⁽¹⁵⁾ e do preconceito sexual e de diversidade de gênero ⁽²⁴⁾. Houve mais resolução de problemas e tomada de decisão ⁽²³⁾ e melhor desempenho acadêmico geral, em matemática e linguagem ⁽¹⁹⁾. No contexto do trabalho e não específico, os ganhos para profissionais e adolescentes foram: mais habilidades sociais e emocionais ^(25,26,29) e a otimização do processamento cerebral ⁽²⁵⁾. Houve validação de programas ^(28, 30, 31, 32) com melhorias na IE/CE ^(30, 31), mais eficácia, redução da ansiedade e clareza na comunicação ⁽³²⁾ em adultos.

Discussão

Nos três contextos adotaram-se diferentes **modalidades de treinamento** em IE, CSE e HS, embora nem todos os artigos tenham especificado de modo explícito cada uma delas ^(1,2,3,5,6,7,8,9,18,20,21,25,26,27,29). A modalidade de interação presencial apareceu nos contextos escolar e universitário trazendo argumentos que sinalizam sua efetividade para o ensino de habilidades emocionais e sociais com público de adolescentes ^(15, 19, 22, 23, 24) e universitários ^(10, 12, 14). A modalidade presencial apareceu com maior frequência no contexto escolar dirigindo-se para o público de adolescentes. Nesse público, tal modalidade ensina a perceber, compreender e gerir as emoções, sendo a escola, o contexto que permite maior envolvimento de adolescentes no treino da CSE ⁽¹⁵⁾. Em um mundo tão digitalizado quanto o dos adolescentes ⁽¹⁶⁾, os treinos presenciais são uma alternativa para aprender sobre interações face a face que sugerem ser o maior desafio para a aquisição de repertório social e domínio emocional. No entanto, Martínez

Vilchis et al. (2017) ⁽¹⁶⁾ concluíram que a modalidade híbrida (integrando atividades presenciais e online) contribuiu para a redução do *cyberbullying* entre adolescentes do Grupo Experimental (GE). Outro estudo com amostra de professores da escola básica usou o ensino híbrido/semipresencial e concluiu a favor da eficácia e efetividade de ganho de HS e melhor manejo da sala de aula ⁽¹⁷⁾. No contexto do trabalho/não especificado, os estudos de Durham et al. (2023) ⁽³⁰⁾ e Tanaka et al. (2023) ⁽³²⁾ com ensino híbrido alcançaram resultados efetivos para desenvolver e refinar ⁽³⁰⁾ e avaliar/validar ^(30,32) os programas de IE e HS aplicados.

Estudos no contexto universitário e profissional/não especificado ^(13,31), que fizeram uso da modalidade online, em que a experiência de aprendizagem é baseada em *e-learning*¹³, concluíram que essa modalidade favorece a flexibilidade na participação e permite a personalização do conteúdo da aprendizagem ^(31, 11). O estudo de Held et al. (2023) ⁽³¹⁾ no contexto do trabalho/não especificado concluiu que houve aumento de habilidades de gestão das emoções, gestão social e avaliação das emoções. O estudo no contexto universitário de Junça e Silva (2023) ⁽¹³⁾, entretanto, não encontrou diferenças entre GE (Grupo Experimental) e GC (Grupo de Controle) no treino da IE para engajamento e desempenho acadêmico. Os referidos autores mencionaram como limitação a amostra reduzida somada às dificuldades com a coleta de dados devido ao período de Pandemia da COVID-19.

Estudos que adotaram mais de uma modalidade de ensino foram realizados no contexto acadêmico/universitário ^(4,11). Gilar-Corbí, Pozo Rico, Sanchez et al. (2018) ⁽⁴⁾ concluíram que métodos online e híbrido mostram-se efetivos para treinamento nesse contexto. Estudantes universitários estão em preparação para vida profissional, e compreender o papel das emoções nas situações de aprendizagem, incluindo as diversas tecnologias que se apresentam, é um pré-requisito para tais estudantes. Nesse sentido, o treino em diferentes modalidades instrucionais pode contribuir na elaboração e adaptação do repertório emocional às futuras situações profissionais ^(4, 11). Ainda no contexto do trabalho/não especificado, o estudo de Mailey et al. ⁽²⁸⁾

empregou a modalidade online. O Programa denominado de *Train-to-Code* (TTC) se baseou num *software* de treinamento pessoal conectado à internet que engloba *feedback* instrutivo no próprio programa.

Quanto aos **objetivos das intervenções**, a maior parte dos estudos avaliou os seus efeitos (desfechos) de diversas maneiras nos três contextos ^(1, 2, 3, 7, 8, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27) com foco maior em resultados de curto prazo no contexto universitário ^(3, 7, 13, 14), no escolar ^(16, 20, 21, 22, 23) e no profissional/não especificado ^(25, 26, 27, 28, 29) do que nos de longo prazo ou longitudinal no contexto universitário ^(1, 2), escolar ⁽¹⁹⁾ e do trabalho/não especificado ^(30, 31). Intervenções de longo prazo ajudam na retenção do material do treinamento ⁽³⁰⁾, e as de desenho longitudinais ajudam a promover o desenvolvimento emocional em adolescentes no contexto escolar ⁽¹⁹⁾. O treino longitudinal de IE para residentes e corpo docente mostrou ganhos em termos de reflexão, compreensão e gestão das emoções para sustentar relações no ambiente de aprendizagem ⁽¹⁾.

Os objetivos relacionados à eficácia apareceram no contexto escolar ⁽¹⁷⁾, universitário ^(6, 9) e profissional/não especificado ⁽²⁹⁾. Os programas de IE/CSE e HS mostraram-se eficazes para favorecer a aprendizagem em situações relacionadas à formação e à vida profissional ^(6, 29) manejo de tensões e melhoria da comunicação ⁽⁶⁾. A eficácia foi também evidenciada na melhoria de HS relacionadas à assertividade em professores ⁽¹⁷⁾ e habilidades profissionais para universitários ⁽⁹⁾. O estudo de Cintra e Del Prette (2019) avaliou a eficácia e a efetividade do treinamento de HS para variáveis relacionadas ao manejo de classe.

Objetivos com foco maior na efetividade também encontram suporte empírico no contexto universitário ^(4,5,11) e escolar ^(15,18,24). As evidências foram encontradas em ações de treinamento ou programas de curta duração ou longitudinal em IE e CSE ^(4,5,15,18), comparando métodos instrucionais como treinamento online e presencial ⁽¹¹⁾ e avaliando atitudes relacionadas ao preconceito sexual e de diversidade de gênero ⁽²⁴⁾.

A percepção dos participantes também foi definida como um dos objetivos em um estudo sobre HS ⁽¹⁰⁾. A justificativa foi a de que a percepção dos estudantes oferece direção sobre o que é valorizado pelo aprendiz baseado em suas crenças e aumenta o engajamento motivacional do aprendiz em ganho de repertório de manejo emocional. Isso ajuda a saber se o treino contribuiu com a aprendizagem e os elementos valorizados nesse processo ⁽¹⁰⁾. Um estudo ⁽¹²⁾ avaliou o *storytelling* na aprendizagem da CSE em universitários. O *storytelling* apoia-se no compartilhamento de histórias e narrativas que ajudam na construção de sentido (12; McDrury & Alterio, 2001). O seu uso como procedimento de ensino para estudantes universitários auxiliou na aplicação das CSE de forma contextualizada na formação profissional, tornando os estudantes mais conscientes de seus comportamentos ⁽¹²⁾.

Por último, encontraram-se estudos cujos objetivos foram o de desenvolver e/ou refinar e/ou validar programas informatizados de IE/CE e HS em adultos e profissionais ^(30,31,32). Desenvolver e refinar se caracteriza mais pelo aspecto formativo, como no estudo de Durham et al. (2023) que na fase de implantação desenvolveu, refinou e incluiu avaliação para propor melhorias no programa, e na etapa II, realizou a validação. Estudos com foco na avaliação e validação do programa ^(30, 31, 32) buscam medir a retenção de aprendizagem dos participantes.

Em relação ao **número de horas** dedicadas ao treinamento, o contexto escolar foi o que mais dedicou tempo ao desenvolvimento das IE, HS e CE para adolescentes e professores da escola básica. Isso evidencia o maior investimento em um público que se encontra ainda em processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o que favorece o aprendizado.

Em relação aos **CHAs treinados**, em todos os três contextos, os modelos empregados fizeram uso de denominações e construtos de diferentes bases teóricas para abordar o domínio socioemocional, como a IE na vertente de uma inteligência ^(2,15,18,20), as CSE ^(7,11,16,19,23,30,31) e as HS ^(8,10). No entanto, os estudos nos três contextos desenvolveram componentes-chave como os afetivos (relacionados às emoções e aos afetos), os sociais (relacionados ao emprego de HS),

os cognitivos (ligados à elaboração de conhecimento) e os comportamentais (com foco em mudanças práticas). Essa diversidade aponta para pluralidade de caminhos para promover aprendizagem socioemocional com muitas chances de êxito, ressaltando que a escolha do caminho está relacionada à ênfase que se pretende dar a essa aprendizagem. Isso converge com o entendimento de que a mobilização das CSE, aquisição de IE e emprego de HS necessitam de graus diferenciados de articulação entre cognição, emoção e comportamento para o desenvolvimento emocional (Gondim et al., 2022). A combinação de tais elementos conforme objetivos propostos (Durlak et al., 2011) oferece ao aprendiz ampla cobertura para aprender a lidar com situações sociais e emocionais.

Em relação às **estratégias de ensino**, a maioria dos estudos usou um misto de estratégias de aprendizagem tradicionais e ativas, principalmente nos contextos escolar e universitário. Isso significa que o processo de aprendizagem da IE, CSE e HS ^(2, 19) requer uma variedade de alternativas para atender às diferenças de público e individuais. Adolescentes e adultos encontram-se em fase de maturidade diversificadas, e isto precisa ser levado em consideração no planejamento instrucional. Essa adequação ao público amplia o poder de os aprendizes compreenderem os conteúdos/componentes e visualizarem possíveis aplicações no cotidiano de suas interações ^(8,16). Tais técnicas (por exemplo, experienciais) treinam os aprendizes de forma holística considerando aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais ^(2,19).

Para os estudos que privilegiam aprendizagem ativa, o aprendiz conduz o processo de aprendizagem. O estudo de Durham et al. (2023) criou um treinamento online de IE para ser autocontrolado pelo aprendiz. No estudo de Held et al. (2023), os participantes do treinamento online tiveram três semanas para completar um curso online de IE em seu próprio ritmo. O *Train-to-Code* de Mailey et al. (2021) é uma intervenção com base em um programa de computador para ensinar o repertório de HS sem supervisão direta.

Quanto aos **resultados**, houve ganhos para os participantes nos três contextos investigados. Os estudos promoveram ganhos em IE, CSE e HS em estudantes da escola básica (15, 16, 20, 22, 23, 24), universitários (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14), residentes (1, 7), professores da escola básica (17, 20) e da área de residência (1), trabalhadores (26, 28, 29), adolescentes em busca do primeiro emprego (27) e adultos (25, 30, 31, 32).

Nos estudantes universitários, os ganhos de HS apontaram efeitos benéficos para a saúde mental (8). A formação profissional com o treino de IE/CSE apontou também efeito para o aumento de competências técnico-profissionais (9); treino de HS para mais interação e trabalho em equipe (10). Para estudantes em formação e professores obtiveram-se ganhos expressivos na satisfação dos pacientes com seus médicos (1), no aumento de habilidades emocionais diversas (6,7), na redução da tensão (6) e do estresse acadêmico e no maior controle das reações aos estressores (14), além de melhorias na comunicação (6). O uso de *storytelling* na aprendizagem da CSE aumentou a consciência dos estudantes sobre o próprio repertório emocional, sobre o processo de aprendizagem e o ambiente de formação profissional (12).

No contexto escolar, houve redução de comportamentos de agressividade⁽¹⁵⁾, *cyberbulling* (16) e preconceito sexual, favorecendo a diversidade de gênero (24). Outros ganhos envolveram a capacidade de resolver problemas e tomar decisões (23), melhoria do desempenho acadêmico geral e em disciplinas (19). Para os estudos no contexto do trabalho/não especificado, o treino promoveu ganhos no aumento da HS (26,27,28,32), na redução de dificuldades interpessoais (27) e no aumento de habilidades emocionais (25, 29, 30, 31).

Há que reconhecer, todavia, que alguns estudos não atingiram objetivos propostos (3, 11, 13, 18, 21). Problemas na implementação de tais intervenções podem ter limitado os resultados desses estudos como: carga horária insuficiente (3,11,18); ausência de controle de covariáveis e variabilidade de instrutores (3); incapacidade das medidas de captar sensibilidade na mudança

dos comportamentos e escassez de escolas participantes ⁽¹⁸⁾; e amostra insuficiente e avaliação do desempenho dos aprendizes feita por diferentes tutores ⁽²¹⁾.

No entendimento de Durlak e DuPre (2008), é preciso definir os critérios a serem selecionados e monitorados nos estudos de treinamento, como por exemplo, a inclusão de grupo de controle (GC) ativo para efeitos de comparação com o grupo de intervenção, medições em curto e, principalmente, em longo prazo, além de um cuidadoso planejamento instrucional. Não obstante, nem sempre esses critérios são atendidos. A recomendação dos autores é de mais atenção ao rigor metodológico em busca de sustentar os resultados encontrados em intervenções e treinamentos.

O que podemos dizer sobre os contextos investigados?

Os estudos apresentaram elementos que mostraram as possibilidades e os limites de ações sistemáticas de treinamentos que são transversais aos contextos investigados. Nos três contextos foram encontrados mais artigos tentando avaliar os efeitos, ou seja, se houve ganhos em IE, HS e CSE sendo de curto, longo prazo e longitudinais. Nos três contextos, tais efeitos mostram tanto a redução de comportamentos prejudiciais que colocam em risco a qualidade dos processos interativos (por exemplo, ^{16, 14, 27}), quanto aprimoramento de conhecimentos, habilidades e competências; e ainda, aprimoramento de aspectos que favoreceram os resultados para os participantes ou contexto ^(1, 7, 8, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 29). Isso deixa evidenciado o caráter pragmático deste campo de estudos que visa mudanças de repertório afetivo, cognitivo e comportamental. Os treinamentos distribuídos em período de longo prazo e os longitudinais mostram-se mais contributivos para ganhos de aprendizagem ⁽³⁰⁾. Os treinos longitudinais contribuem com o desenvolvimento e a sustentabilidade das mudanças de comportamentos ^(1, 19). Esses treinamentos oferecem um tempo de formação em que o participante pode, por meio de um processo iterativo, realizar melhorias no comportamento que são supervisionadas no período de formação conforme a evolução do aprendiz.

Nos três contextos, portanto, os estudos mostram ganhos afetivos, sociais, cognitivos e comportamentais. Uma combinação de tais componentes com base nos objetivos que se quer atingir com as intervenções e treinamentos amplia a aprendizagem nas esferas cognitiva, afetiva e comportamental (19; Brackett et al., 2019; Durlak et al., 2011). Tais componentes, considerando o contexto em que o planejamento instrucional foi realizado, com objetivos definidos e junto às estratégias de ensino, reúnem elementos para se processar a aprendizagem social e emocional nos participantes (Abbad, Nascimento et al., 2020; Brackett et al., 2019; Del Prette & Del Prette, 2017; Durlak et al., 2011). As estratégias de ensino podem ser planejadas para o aprendiz ser conduzido no processo de aprendizagem como ocorreu no contexto escolar e universitário.

O emprego de estratégias ativas foi visto mais no contexto do trabalho/não especificado para estudos que envolveram o desenho de treinamento com uso da tecnologia de comunicação e informação ^(28, 30, 31) e treinamento com apoio da inteligência artificial ⁽³²⁾ para obter refinamento e validação dessas intervenções. O envolvimento com treinamentos usando tecnologias de comunicação e informação requer que os estudantes sejam ativos no processo de *e-learning* para que a aprendizagem realmente ocorra (Benito-Osório et al., 2013; Bozul & Canto, 2009).

As CSE são competências relevantes para lidar com situações de aprendizagem profissional em que envolvem a interação entre estudantes, professores e outros profissionais para colaborar a favor de objetivos nas situações ⁽¹⁰⁾. As CSE melhoram a qualidade dos relacionamentos e preparam os estudantes (tanto no escolar quanto no universitário) para situações ^(1, 10, 12, 16), principalmente aquelas em que o trabalho exige a interação em grupo ⁽¹⁰⁾. Portanto, desenvolver as competências socioemocionais, ainda no período de formação escolar e/ou profissional, se mostra como um diferencial ao considerar que tais competências ajudam no manejo intra e interpessoal ^(10, 12, 15, 16). Na esfera profissional, os resultados mostram ganhos

ao se desenvolver as competências socioemocionais reduzindo dificuldades interpessoais ⁽²⁷⁾ e tendo melhor manejo das emoções ⁽²⁹⁾.

Conclusão

Os estudos para desenvolver IE, CSE e HS adotam diferentes modalidades de interação (híbrido/semipresencial, online e presencial), sendo a presencial a mais frequente no contexto escolar. É nesse contexto que também que houve o maior número de horas treinadas. Os treinamentos com apoio da tecnologia de informação têm recebido mais aceitação e espaço, incluindo a área do desenvolvimento emocional, principalmente para estudantes universitários e adultos. O avanço da tecnologia, com suas várias formas de modalidades instrucionais no campo da aprendizagem, tem solicitado dos aprendizes mais competências socioemocionais como forma de melhorar as interações.

A revisão mostrou que as intervenções e treinamentos em IE, CSE e HS se configuram espaços de aprendizagem que tem em sua base objetivos de curto, longo prazo ou longitudinais. Tais ações empregaram diferentes modalidades de interação e componentes cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais em graus diferenciados de articulação. Houve uso de estratégias de aprendizagem tradicionais e ativas. Essas ações promoveram o desenvolvimento integral de estudantes em formação, professores, adolescentes e adultos nos contextos escolar, universitário e do trabalho/não especificado. O treino para competências socioemocionais também se estendeu a grupos/equipes de estudantes na preparação para lidar com futuras situações profissionais. Tais treinos têm reflexos na melhoria da compreensão dos conhecimentos sociais e emocionais, melhor emprego de habilidades sociais e melhor mobilização das competências socioemocionais para promoção de crescimento pessoal e aprimoramento da convivência.

Embora muitos dos estudos revisados apresentem evidências empíricas a favor dos resultados das intervenções e treinamentos, problemas metodológicos relacionados à

implementação em tais estudos podem enfraquecer as evidências. Nesse sentido, uma limitação da presente revisão, é que tais lacunas não foram abordadas mais amplamente. Além disso, critérios relevantes para se implementar intervenções e treinamentos nas áreas de IE, CSE e HS (por exemplo, sobre os instrumentos utilizados na medição dos construtos) não foram analisados nesta revisão. Como estudo futuro, recomenda-se a realização de revisões com a definição de critérios para avaliar as lacunas das intervenções e treinamentos de forma a ampliar a discussão sobre os aspectos do planejamento e implementação dos estudos na área do desenvolvimento emocional.

Estudo 2

Competências Socioemocionais e Processos de Grupo nas Empresas Juniores

Resumo

Competências socioemocionais quando mobilizadas em grupos funcionam como recursos para aprimorar as interações e lidar com os processos de grupo. O interesse em investigar tais competências no contexto acadêmico tem aumentado. Esse interesse inclui as diversas áreas científicas de formação profissional e projetos acadêmicos ligados a essas áreas, mais especificamente, as empresas juniores. No entanto, não está claro como são estruturadas as relações entre competências socioemocionais e os processos de grupo no contexto dessas empresas. Dois objetivos orientaram este estudo qualitativo com grupos diretivos de empresas juniores de diferentes áreas de formação científica: artes, ciências sociais aplicadas e ciências exatas. O primeiro objetivo, foi explorar as semelhanças entre os processos de grupo em empresas juniores de diferentes contextos de formação profissional. O segundo objetivo foi investigar a percepção dos membros sobre a relação entre as competências socioemocionais e processos de grupo em reuniões das equipes diretivas dessas empresas em áreas de formação distintas. Foram realizadas observações sistemáticas de reuniões de diretoria e grupos focais com cada grupo diretivo e analisados com base na teoria fundamentada. Resultados indicam mais semelhanças do que diferenças entre as empresas juniores nos processos de grupo. Em relação a percepção dos membros sobre as competências socioemocionais, os grupos variam na percepção dessas competências quando são mobilizadas nas reuniões de diretoria: são percebidas como um traço de inteligência emocional na empresa júnior 3 ou como competências, mais próximas a uma perspectiva de aprendizagem nas empresas juniores 1, 2 e 4. As particularidades encontradas nos grupos são interpretadas a partir das competências socioemocionais mobilizadas em situações que envolvem grupos. Essas competências facilitam

a interação dos membros ao mobilizar os processos grupos para lidar com a construção e valorização das tarefas, e assim, preservar o clima afetivo.

Palavras-chave: competências socioemocionais, processos grupos, empresas juniores.

Abstract

Socio-emotional competences when used in groups are resources to improve interactions and deal with group processes. The interest in investigating such competences in academic context has increased. The interest includes the various scientific areas and academic projects linked to these areas, more specifically, the juniors enterprises. However, isn't clear how the relationship socio-emotional competences and group processes are structured in the context of these companies. Two goals guided this qualitative study with leaders group of juniors enterprises from different scientific areas: arts, applied social sciences and exact sciences. The first objective was to explore the similarities between group processes from different professional scientific areas. The second objective was investigate the perceptions of members about the relationship between socio-emotional competences and group processes and investigated the perception of such management teams about the relationships between socio-emotional skills and group processes in meetings of management teams linked to juniors enterprises from different areas. Systematic observations of leaders meetings and focus groups were conducted with each groups and analyzed using grounded theory. The results indicate more similarities than differences between junior enterprises in group processes. Concerning the members' perception, the groups vary in how they perceive social-emotional competences when used in meeting: are perceived as a trait of emotional intelligence (junior enterprise 3) or as competences, closer to learning perspective (juniors enterprise 1, 2 and 4). The particularities founded in groups were interpreted based on the socio-emotional competences used in situations that involved groups. These competences facilitated the interactions of members by

group processes to deal with the constructions and valuation of tasks, and thus, preserve the affective climate.

Keywords: social-emotional competences, group processes, junior enterprises.

O desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) no contexto da formação educacional é uma via pela qual podemos preparar melhor as pessoas para lidarem com as demandas da sociedade atual, contribuindo para o aumento do repertório emocional e para a qualidade das interações sociais (Bisquerra & Mateo, 2019). No contexto acadêmico, as vivências dos estudantes em programas da universidade nas suas diversas áreas (pesquisa, ensino e extensão) proporcionam uma série de experiências que ajudam no ganho de repertório de habilidades emocionais e sociais relevantes para lidar com os desafios impostos pela formação profissional. Um deles é o de construir uma rede de contatos ou comunicar-se com atores diversos, ou ainda, trabalhar em equipe (Abbad, Gaspar et al., 2020; Soares et al., 2016).

As empresas juniores (EJ) são associações sem fins lucrativos que se caracterizam como programas que recebem o apoio das universidades com o objetivo de desenvolver uma profissionalização complementar dos estudantes em diversas áreas (Souza & Dourado, 2003). A experiência em EJ constitui um campo fértil para o ganho de repertório emocional, tendo em vista que ainda no processo de formação profissional, os estudantes têm oportunidades de trabalharem em grupo e interagirem de maneira efetiva para levar a cabo as atividades. O Movimento das Empresas Juniores (MEJ) se apoia na formação empreendedora e tende a requisitar diversos tipos de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) como as profissionais, sociais e emocionais (Sato et al., 2015; Souza & Dourado, 2003) via processos de aprendizagem centrados no estudante e no trabalho em grupo (Alves & Cândido, 2019).

O estudo de revisão integrativa (Estudo 1) que compõe esta tese concluiu que as competências socioemocionais (CSE) promovem o crescimento pessoal e a melhoria das

interações de jovens e adultos em diversos contextos (escolar, universitário e do trabalho), incluindo o trabalho em equipe. Tais competências ajudam a dar sustentabilidade às interações, contribuindo para a melhoria na aprendizagem. As EJ constituem um ambiente de aprendizagem em que se lida com planejamento e execução de ideias e resolução de problemas (Ferreira & Freitas, 2013). Nesse cenário, as relações colaborativas são fundamentais para que os estudantes aprendam a trabalhar em grupo e integrem a teoria e a prática profissional (Santos, 2012). O estudo 1 também ajudou a compreender a mobilização das CSE em situações de aprendizagem esclarecendo sobre a aquisição de repertório emocional para estudantes e trabalhadores.

É preciso considerar, no entanto, que a qualidade das experiências nas EJ depende de variáveis individuais de seus membros, mas também do repertório de atividades grupais que cada curso superior proporciona aos seus estudantes durante o período de formação. Em outras palavras, há cursos que oferecem mais oportunidades de trabalhos em grupos do que outros, além de terem um padrão comportamental e atitudinal compartilhado de como lidar com aspectos emocionais e grupais. Esses aspectos podem diferenciar a capacidade de os grupos que constituem essas empresas mobilizarem as CSE nas situações sociais e emocionais que acontecem no nível intragrupo (Alberton et al., 2021; Gondim, et al., 2019).

A literatura oferece alguns estudos (Alberton et al., 2021; Catejón et al., 2008; Páez Calla & Castaño Castrillón, 2015; Gondim et al., 2019) trazendo evidências da influência do contexto de formação em um conjunto de variáveis comportamentais. O estudo exploratório de casos múltiplos realizado por Gondim et al. (2019), por exemplo, comparou as relações entre criatividade (criar ideias novas e originais incorporando-as no domínio verbal e gráfico/capacidade de representação das ideias); inovação (implementação eficaz de ideias desenvolvidas); e características do trabalho (CT) (conteúdo e organização das tarefas; atividades e relações sociais; e responsabilidades do trabalho). O estudo foi realizado com

grupos diretivos de EJs de quatro diferentes áreas de formação [Artes (1), Ciências Exatas (2) e Ciências Sociais Aplicadas (1)]. Os resultados indicaram que a criatividade e a inovação são mais entendidas pelas especificidades do campo de formação. Outra conclusão do estudo foi que a ênfase direcionada em grande parte para o conteúdo dos cursos pode inibir a inovação e a criatividade e, principalmente, o pensamento divergente nos estudantes reverberando no contexto das EJs. As relações entre criatividade, inovação e CT são mais bem compreendidas com base em características das EJs como o tempo de empresa, traços dos membros dos grupos diretivos e o suporte do professor supervisor.

O estudo exploratório de Alberton et al. (2021) não encontrou diferenças nas associações entre competências emocionais (conjunto de habilidades para lidar com a informação afetiva); processos de grupo (dinâmicas e interações estabelecidas entre membros do grupo); e percepção da potência de equipes (crença dos membros sobre a efetividade geral das tarefas) em EJs de quatro áreas de [Artes (1), Ciências Exatas (2) e Ciências Sociais Aplicadas (1)] Os resultados do estudo indicaram que tais relações são mais bem explicadas por aspectos relacionados às especificidades dos membros e dos grupos diretivos das EJs e o tempo de gestão dos membros na diretoria. Nesse sentido, as EJ teriam especificidades distintas das encontradas nos cursos.

As evidências apresentadas apontam a necessidade de mais estudos para explorar as relações entre CSE e outras variáveis implicadas no processo de desenvolvimento de repertório via experiência em contextos de empresas juniores. Sendo assim, este estudo buscou avançar em relação ao estudo anterior (Alberton et al., 2021), com o intuito de aprofundar o entendimento das diferenças intragrupos e intergrupos. Seu foco recai na compreensão dos processos de grupo e das CSE do corpo diretivo de quatro EJs de uma instituição de ensino superior pública. Procurou-se explorar as semelhanças e diferenças entre os processos de grupo em EJs de diferentes contextos de formação profissional; e investigar a percepção dos membros

de EJs sobre a mobilização das CSE em reuniões das equipes diretivas vinculadas a EJs de áreas de formação distintas.

O estudo pode vir a contribuir para a formação de membros de EJs no contexto universitário, ajudando a cumprir o papel das EJs no desenvolvimento profissional de estudantes para enfrentarem os desafios do mundo do trabalho na atualidade. Isso se deve ao reconhecimento de que as EJs proporcionam um espaço privilegiado do treino do trabalho em grupo, essencial à vida profissional, servindo de laboratório para o exercício prático de lidar com os desafios que cercam a convivência em grupo no ambiente laboral.

Competências Socioemocionais (CSE) e Processos de Grupo (PG)

O interesse na CSE no contexto universitário vem crescendo (Navas, 2014). Competências socioemocionais são um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos (Gondim et al., 2022), que, quando mobilizados no contexto intragrupo, funcionam como recursos para aprimorar as interações e assim atingir objetivos (Elfebein, 2007). Estudos no campo acadêmico relatam que as habilidades sociais e competências emocionais podem ajudar na tarefa do estudante de superar situações que requerem um repertório de comportamentos elaborados (Soares et al., 2016), como é o caso das EJs.

As CSE ajudam os estudantes a estarem conscientes das próprias emoções e das que estão presentes no contexto social, fortalecendo a capacidade de trabalhar em equipe, mobilizar a empatia nos relacionamentos e lidar com os conflitos. Esse ganho de repertório aumenta as chances de êxito em situações de aprendizagem (Navas, 2014), para fazer frente ao crescimento das exigências do mundo profissional.

O funcionamento das EJs encontra-se estruturado em grupos e equipes de trabalho. Em geral, ao trabalhar em grupo, os membros das equipes são influenciados pelas emoções uns dos outros, facilitando ou dificultando o alcance dos objetivos (de Almeida Mello, 2019; Alves & Cândido, 2019; Kelly & Barsade, 2001). Os processos de realização das tarefas, portanto,

envolvem aspectos afetivo-emocionais das interações entre os membros do grupo (Elfebein, 2007).

Processos grupais são todas as interações que envolvem o convívio em grupo. Tais interações sustentam ações conjuntas tanto para executar as tarefas quanto para promover suporte aos relacionamentos (Forsyth, 2014). Os processos grupais ajudam a organizar a informação e mobilizar recursos (e.g., conhecimentos e ações dos membros) para solucionar as tarefas (Kozlowski & Ilgen, 2006; Menezes & Navarro, 2015). Gerar ideias, escolher alternativas, negociar soluções fazem parte de alguns dos processos de grupo (Alberton et al., 2021).

Para fins deste estudo, elegeu-se um conjunto de processos de grupo essenciais para execução das tarefas nas EJs. A escolha decorreu da análise prévia (Alberton et al., 2021) do que poderia ser observado e inferido sobre processos grupais no contexto das reuniões de planejamento das equipes diretivas das empresas juniores, público-alvo do estudo. Reuniões são etapas essenciais para estruturar informações compartilhadas em grupo e exigem habilidades dos grupos para organizar ações conjuntas, definir tarefas e monitorar objetivos. Nesse sentido, as reuniões transcorrem mediante processos de grupos que orientam o planejamento e os passos para a condução das tarefas (Mroz et al., 2018).

Considerando o exposto, nove processos de grupo foram escolhidos para observação de duas reuniões de diretoria das quatro EJs participantes deste estudo (Ferreira, 2010): 1. **Objetivos claros e definidos**, reconhecidos como finalidade compartilhada e valorizada pelos membros do grupo nas EJs (Menezes & Costa, 2016); 2. **Participação ativa dos membros nas reuniões**, definida como o se fazer presente para incorporar informações sobre os processos de grupo articulados e direcionados às tarefas (Feudhaus et al., 2012; Zilioto & Berti, 2012); 3. **Quantidade e originalidade das ideias** compartilhadas entre os membros (Gondim, et al., 2019); 4. **Reconhecimento e valorização das ideias** (Taggar, 2002); 5. **Tomada, consenso e**

implementação das decisões nas tarefas, um processo mais amplo que inclui atividades de processamento para resolatividade de questões; indícios de consenso ao se observar que os membros do grupo mostram mais convergências que divergências ao buscar os objetivos propostos ao grupo; e, por último, a definição dos passos para a concretização das decisões (Branco et al., 2014; Carron & Brawley, 2012; Magalhães et al., 2014; Sternberg, 2000); 6. **Conflitos de tarefa**, caracterizados como discordâncias sobre os conteúdos e procedimentos das tarefas; 7. **Conflitos afetivos**, relacionados a desconfortos afetivos entre membros (Dimas et al., 2007); 8. **Reflexividade**, processo de discussão para avaliar objetivos, estratégias, resultados, erros e acertos importantes para adaptação da equipe ao ambiente (Schippers et al., 2015); e, por último, 9. **Clima afetivo positivo**, avaliado como a percepção compartilhada sobre a qualidade das interações em grupo (Härtel et al., 2006).

O presente estudo contribui ao trazer evidências das CSE como fatores-chave nas interações em grupo no contexto específico das EJs. Ao pensar em dificuldades e desafios que envolvem ser membro de uma EJ (por exemplo, como lidar com informações desestruturadas) a colaboração é essencial para articular, com sucesso, a teoria e a prática para que os ganhos do aprendizado alcancem todos os membros do grupo, aqueles que estão na diretoria, os membros trainees, etc.

Nesse cenário, aprender a lidar com as emoções individualmente e em grupo pode facilitar as relações colaborativas direcionadas para o cumprimento de tarefas e treinar os estudantes para lidarem com os processos de grupos. Muitas vezes, lidar com tais processos gera desentendimentos, exige habilidade para comunicar as emoções e fazer uso de posturas assertivas para resolver os problemas, como recusar, defender os direitos, solicitar ajuda ou pedir explicações acerca de um tema ou problema. A investigação das CSE e dos processos de grupo no contexto das EJs vai permitir avançar no entendimento de como a formação universitária pode potencializar a preparação para o mundo do trabalho.

Método

Trata-se de um estudo observacional com foco na identificação de semelhanças de nove processos de grupos das EJs em duas reuniões de planejamento de quatro equipes diretivas de EJs, relacionando-as com as CSE. A unidade de análise recaiu nas interações observadas entre os membros de grupos diretivos das EJs. De acordo com de Paula Feriani et al. (2021), a observação permite examinar, a partir de um ponto de vista externo, os eventos, as interações e os comportamentos, especialmente no contexto de grupos. Conforme Dana e Mattos (2011) e Yin (2016), estudos observacionais coletam dados sobre comportamentos e o ambiente onde acontecem. Oferecem pistas sobre os comportamentos associados às condições específicas e como se distribuem ao longo do tempo, o que possibilita realizar inferências para identificar em que condições ocorrem às interações.

Participantes

Membros da diretoria de quatro empresas juniores de diferentes áreas de formação participaram do estudo: Artes (caso 1), Ciências Sociais Aplicadas (caso 2), Ciências Exatas (caso 3) e Ciências Exatas (caso 4). De forma geral, os grupos diretivos nas EJs estavam formados por diretor presidente, diretor financeiro, diretor de recursos humanos, diretor de comunicação, diretor e gerente de projetos. A Figura 1.2 apresenta graficamente o perfil dos participantes de cada EJ.

Figura 1.2

Características demográficas das equipes diretivas das EJs

1. Artes	2. Sociais Aplicadas	3. Ciências exatas	4. Ciências Exatas
5 membros <u>Sexo:</u> F=4 M=1 <u>Ano de fundação</u> 2015 <u>Idade</u> M=21,20 DP=0,84 <u>Semestre 5º ao 8º</u>	8 membros <u>Sexo:</u> F=3 M=5 <u>Ano de fundação</u> 2015 <u>Idade</u> M=21,50 DP=2,33 <u>Semestre 2º ao 10º</u>	5 membros <u>Sexo:</u> F=1 M=4 <u>Ano de fundação</u> 2002 <u>Idade</u> M=21,60 DP=2,51 <u>Semestre 2º ao 4º</u>	6 membros <u>Sexo:</u> F=3 M=3 <u>Ano de fundação</u> 2015 <u>Idade</u> M=21,84 DP=1,82 <u>Semestre 2º ao 10º</u>

Nota. Elaborado pelas autoras

Instrumentos

Para esse estudo foram usadas duas técnicas: a observação sistemática e os grupos focais.

Observação

O tipo de observação foi a sistemática (Dallos, 2006), apoiando-se em um protocolo (Apêndice 1) com os nove processos de grupos a serem analisados em cada uma das reuniões das EJs. A escolha pelo método observacional está em linha com Cano e Sampaio (2007), para quem as observações focam as interações sociais, abrangendo assim, dimensões amplas e qualitativas do fenômeno observado. No caso desse estudo, trata-se dos processos de grupo nas EJs. Duas observações foram realizadas em cada uma das quatro EJs participantes. Na segunda reunião foi observada também a articulação das atividades planejadas propostas entre a primeira e a segunda reunião.

Grupos Focais

É um método que tem como base a interação social para discutir um tema específico (Gondim & de Freitas Araújo, 2013). Nesse estudo, o grupo focal foi utilizado para validar o resultado das observações realizadas nas reuniões do corpo diretivo das EJs, ampliar a compreensão da percepção dos participantes sobre as associações entre CSE e os processos de grupo. Seguiu-se o seguinte roteiro em cada grupo focal: 1. Apresentação e discussão dos resultados relacionados às observações dos processos de grupo registradas em protocolo; 2. Discussão da equipe diretiva sobre associações entre competências emocionais e processos de grupo com base nos resultados da observação e percepções dos membros das EJs.

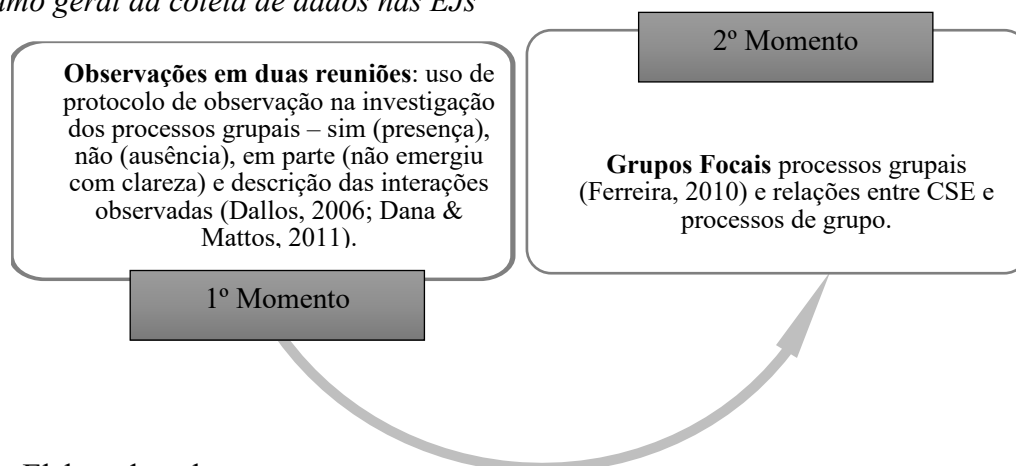
Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente foi realizada uma visita em cada uma das EJs participantes para apresentar a pesquisa e oficializar o convite de participação. Após o aceite da empresa, construíram-se

cronogramas de trabalho com apoio das EJs participantes. Antes de iniciar a coleta, explicou-se o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) e solicitou-se o preenchimento atendendo à Resolução CNS 196/96 sobre pesquisa com humanos. A coleta de dados durou em média 5h e 30 minutos por EJ e foi composta das seguintes etapas: 1. Observações das reuniões da diretoria para analisar os processos grupais (em média 2h e 30 minutos em cada uma das observações); e 2. Grupos focais com duração de 40 a 50 minutos para discutir os tópicos de interesse com base no protocolo de observação. Tanto as observações quanto os grupos focais foram filmados. As observações foram realizadas de modo independente por dois pesquisadores. Um terceiro pesquisador assistiu às gravações e fez apontamentos no protocolo que foram comparados com os registros dos dois pesquisadores independentes que se encontravam *in loco* nas reuniões. Aos grupos das EJs foi dito que o objetivo das observações era compreender melhor as rotinas de trabalho. A Figura 1.3 apresenta de modo resumido o processo de coleta de dados.

Figura 1.3

Resumo geral da coleta de dados nas EJs



Nota. Elaborado pelas autoras

Procedimento de Análise de Dados

Os dados foram analisados por meio de um processo iterativo de inferências, o que encontra apoio na teoria fundamentada (Strauss & Corbin, 1990). Apoiados em revisão de literatura, Levitt et al. (2018) afirmam que o processo iterativo consiste em repetir ciclos

interpretativos de checagem para fins de aperfeiçoamento da interpretação final. Em cada ciclo, procura-se identificar categorias centrais que representam simbolicamente e de maneira parcimoniosa os processos grupais sob observação, visando responder às questões de pesquisa.

Os dados das observações foram consolidados em um protocolo unificado por meio do consenso entre os três observadores. Para isso, as interpretações sobre os processos de grupo das EJs investigadas foram comparadas e os desacordos resolvidos por consenso entre os juízes em cada um dos ciclos. Os grupos focais foram transcritos e os dados analisados com base nos consensos e dissensos dos grupos (Gibbs, 2008). A análise categorial aberta (Glaser e Strauss, 1967) ampliou a compreensão das similaridades entre os processos de grupo das EJs e conectou a CSE aos processos de grupo dando sentido ao conjunto de dados obtidos. Isso permitiu realizar inferências sobre articulação das CSE e processos de grupos nas EJs e, de certa forma, assegurar integridade metodológica ao estudo (Levitt et al., 2017).

Resultados

O primeiro objetivo foi o de explorar semelhanças e especificidades entre os processos de grupo em EJ de diferentes campos de formação profissional. O segundo objetivo foi o de investigar a percepção dos membros de EJ sobre a mobilização das CSE em reuniões das equipes diretivas. A seguir, serão apresentados os resultados para atender a cada um dos objetivos.

Semelhanças e Especificidades dos Processos de Grupo nas EJ

Sobre a disposição das reuniões, as quatro EJ seguiram uma dinâmica similar. As reuniões passaram por duas fases: a de planejamento e a de implementação das tarefas desenvolvidas. **A clareza dos objetivos (processo 1)** foi priorizada no início das reuniões e retomada durante os pontos de pauta para discussão. Os pontos de pauta foram apresentados em sequência, e alguns deles mantiveram-se na segunda reunião. Em três das EJ (1 – Artes, 2

– Sociais Aplicadas e 4 – Ciências Exatas), os objetivos se relacionaram mais a mudanças internas na gestão (por exemplo, formulação do planejamento da empresa, reestruturação de diretorias, participação em programas e eventos, acompanhamento da área administrativo-financeira), enquanto na EJ3 (Ciências Exatas) houve distribuição na discussão entre gestão e acompanhamento dos produtos e serviços já ofertados pela empresa.

Em relação à **participação ativa nas reuniões (processo de grupo 2)**, nas quatro EJ houve participação dos membros da reunião, embora tal participação tenha variado mais nas EJs 3 e 4. Nas EJs 1 e 2 houve participação ativa para opinar, questionar, esclarecer dúvidas, dar sugestões e oferecer ajuda aos colegas. Na EJ2, a participação aumentou ao longo do tempo e houve reforço da coordenação para encorajar a participação dos membros.

Na primeira reunião da EJ3, houve participação intensa para avaliar, esclarecer dúvidas e tecer críticas com vistas a discutir detalhadamente a tarefa que já vinha sendo desenvolvida. Nessa primeira reunião, dois membros do conselho deliberativo trouxeram experiências da gestão anterior. Na segunda reunião, a participação efetiva foi maior dos membros com mais tempo de EJ (diretor presidente e membros do conselho deliberativo). Na primeira reunião da EJ4, representantes de uma associação de fomento ao movimento das EJ estavam presentes e participaram ativamente. A participação dos membros do grupo diretivo foi sutil. Na segunda reunião, houve maior participação dos membros para opinar e discutir questões relacionadas ao planejamento da EJ e conflitos envolvendo os *trainees* da empresa.

A **diversidade e originalidade de ideias (processo 3)** esteve mais presente nas EJ 1, 2, e 4 e emergiu durante os pontos de pauta. Nas EJ 1 e 4, as ideias se relacionaram mais a questões da gestão administrativa das EJs. Na EJ1, a diversidade foi mais evidente na primeira reunião do que na segunda. O foco da segunda reunião esteve em monitorar a implantação de decisões já tomadas em consenso aos outros membros.

A EJ2 estabeleceu equilíbrio entre ideias relacionadas à gestão administrativa e atinentes aos produtos e serviços. Nessa EJ, a originalidade ficou mais evidenciada na segunda reunião. Muitas ideias sugeridas emergiram de quem estava envolvido na implementação das tarefas (por exemplo, o processo seletivo, novos procedimentos sobre o programa de *trainee* da empresa). Na EJ3, justificativas surgiram para os problemas discutidos e poucas ideias foram apresentadas. Porém, a originalidade não foi marcante nas reuniões da EJ3. Nas reuniões da EJ4, a presença de convidados externos (representantes de uma associação de fomento ao movimento das EJs) na primeira reunião ajudou na tarefa de sugerir ideias ao planejamento da empresa.

Em relação ao **reforço e à valorização das ideias (processo 4)**, nas EJ 1, 2 e 4 houve esforços para potencializar o desdobramento das ideias, oferecendo alternativas para resolver os problemas. Nessas três EJ, as ideias foram recebidas e incorporadas nas resoluções quando adequadas às situações. Muitas das ideias foram adaptadas para serem incorporadas (principalmente nas reuniões da EJ4). A valorização das ideias também ocorreu de forma oral, quando as pessoas envolvidas na implementação das ações planejadas detectaram melhorias a serem adicionadas ao aprimoramento das tarefas (EJ2). O reforço e a valorização das ideias também apareceram na forma de gestos de palmas, vibração do grupo e com sinalização positiva da cabeça (EJ2). Na EJ3, a atenção do grupo esteve voltada ao detalhamento técnico daquilo que já vinha sendo desenvolvido.

Os **conflitos de tarefa (processo 5)** estiveram presentes nas quatro EJ por conta de discordâncias entre os membros sobre os conteúdos e procedimentos relacionados às tarefas a serem desenvolvidas e contribuíram no compartilhamento de informações por meio dos diferentes pontos de vista acerca dos problemas a serem resolvidos. Na EJ1, apesar de muitas discordâncias, elas não impactaram no consenso do grupo, sinalizando haver mais convergências que divergências. Nas EJ 2, 3 e 4 as divergências não impediram completamente

a chegada a um consenso, embora tais EJ tenham tomado diferentes caminhos na resolução das divergências percebidas. Nas reuniões da EJ2, a coordenação da reunião colocou os pontos de discordância em negociação para encontrar opções viáveis. Nas reuniões da EJ3 muitas das divergências resultaram em **conflitos afetivos (processo 6)**. Nas reuniões da EJ4, as discussões se mantiveram mais focadas na execução das tarefas.

Em relação à **tomada, ao consenso e à implementação da decisão nas tarefas (processo 7)**, nas reuniões das EJ 1 e 2, as alternativas discutidas convergiram em informações incorporadas nas decisões que impulsionaram os grupos na direção da implementação das tarefas. Nas reuniões da EJ1, as decisões em consenso foram destacadas no grupo para validá-las. Nas reuniões da EJ2, a coordenação da reunião ajudou a conduzir o processo de esclarecimento das opções viáveis para a tomada de decisão para facilitar a chegada a um consenso. Nas reuniões das EJ 3 e 4, as decisões foram tomadas com base nas preferências individuais. Algumas ações planejadas não foram colocadas em prática.

O **clima afetivo positivo (processo 8)** esteve presente nas reuniões das EJ 1, 2 e 4, indicando haver interações respeitadas. Em relação à EJ2, em meio à seriedade das reuniões havia momentos de leveza com risos, ao passo que sobre a EJ1 o clima se manteve cortês e construtivo. Nas reuniões da EJ3 havia um clima mais tenso, muitas vezes, acompanhado de reatividade impulsiva de alguns dos participantes e interrupções contínuas. Nas reuniões da EJ4, o grupo procurou manter respeito às opiniões dos membros. Na segunda reunião houve demonstrações de maior entrosamento entre os membros com momentos de descontração.

Por fim, a **reflexividade (processo 9)** foi observada nas quatro EJ, porém enfatizando diferentes questões. Nas reuniões das EJ 1 e 2, evidenciou-se autoconsciência sobre as forças e fragilidades dos grupos. Nas reuniões da EJ1, o grupo trouxe indícios de sua capacidade de promover um ambiente participativo, mas os membros reconheciam que sua fragilidade era pela pouca assertividade da comunicação pelos gestores. Nas reuniões da EJ2, os membros do grupo

destacaram como uma de suas forças a qualidade do ambiente interno para o desenvolvimento de habilidades de liderança. Como fraqueza, destacou-se a dificuldade de lidar com a rotina.

Nas reuniões da EJ3, a reflexividade se voltou para analisar mais os erros que prejudicavam a qualidade dos serviços prestados, mas pouco se refletiu sobre a dinâmica do grupo. Nas reuniões da EJ4, a reflexividade focou-se nas fragilidades da equipe como a baixa participação dos membros nas tarefas e o setor de projetos ainda pouco estruturado. A Figura 1.4 apresenta uma síntese dos processos grupais observados nas duas reuniões de cada EJ. Ela oferece um panorama que facilita a comparação entre EJ.

Tabela 4.

Caracterização Geral dos Processos Grupais

Processo Grupal	EJ1 Artes	EJ2 Sociais Aplicadas	EJ3 Exatas	EJ4 Exatas
Clareza de objetivos e metas	+	+	+	+
Participação ativa dos membros na reunião	+	+	*	*
Diversidade de ideias	+	+	*	+
Reforçamento e valorização das ideias	+	+	*	+
Conflitos de tarefa	+	+	+	+
Conflitos afetivos	-	-	+	-
Tomada, consenso e implementação da decisão	+	+	*	*
Clima Afetivo Positivo	+	+	-	+
Reflexividade	+	+	+	+

Nota. Sim: +; Não: -; Em parte: *. Elaborado pelas autoras.

Processos Grupais na Perspectiva dos Membros das EJ

Nos grupos focais foram apresentados os resultados do protocolo das observações das duas reuniões. Após o relato dos resultados, três diretorias de EJ (1,2,3) fizeram uma avaliação global. Nem todos os processos de grupo foram abordados pelos diretores nos grupos focais. A discussão se concentrou nas dificuldades dos grupos, como a EJ4 que focou diretamente nas fragilidades.

Os membros da EJ1 reconheceram sua dinâmica nos resultados positivos dos processos grupais e explicaram, com base no consenso do grupo, que isso reflete o relacionamento entre membros da EJ de respeito e investimento nas relações. Os membros da EJ2 se surpreenderam

com os resultados positivos da observação, sendo consenso no grupo que isso é fruto do trabalho que o grupo diretor vem realizando para contornar dificuldades. O grupo na EJ3 concordou com os resultados e, apesar das dificuldades enfrentadas, os avalia de forma positiva, como uma oportunidade de melhoria.

Nos grupos focais das EJs 1 e 2, diante dos resultados positivos, os membros destacaram pontos de maior fragilidade dos processos de grupo. A equipe diretiva da EJ1 concordou haver dificuldade para lidar com os membros devido ao grau de proximidade entre eles. Isso acaba impedindo de adotar posturas assertivas para cobrar o cumprimento de tarefas. Na percepção de membros do grupo, é preciso uma mudança da equipe diretiva para que as devidas exigências nas tarefas venham a ser solicitadas. Na EJ2, os membros do grupo concordaram que os conflitos de tarefa e o consenso no grupo diretivo ainda precisam de melhorias para obter maior alinhamento na gestão entre as diversas diretorias da EJ.

A EJ4 direcionou as discussões sobre os processos grupais (tomada, consenso e implementação da decisão e reflexividade) que se mostraram mais fragilizados nos registros de observação. A equipe diretiva expôs, com base em consenso, que reconhecia o desafio de tornar as decisões mais participativas, melhorar o consenso e implementar decisões. Admitiram ainda dificuldade na operacionalização desse processo pelo grupo diretivo e acrescentaram que algumas decisões tomadas não eram cumpridas. Na sequência da discussão, membros do grupo relataram o motivo que poderia explicar tais dificuldades. Havia uma queixa geral dos membros da EJ de que a diretoria não envolvia os membros nas decisões acordadas. Um segundo processo abordado nos grupos focais da EJ4 foi o da reflexividade. O grupo foi unânime ao afirmar que reconhecia mais as fragilidades do grupo e não valorizava aquilo que era considerado forte.

Na EJ3, após uma avaliação global dos resultados, o grupo direcionou atenção para os processos de maior fragilidade (consenso, implementação e tomada de decisão; diversidade e originalidade de ideias; e os conflitos afetivos). Sobre o consenso, tomada e implementação da

decisão, houve concordância no grupo de que é bastante exaustivo, mas é porque “não pode se deixar passar nada”. O grupo afirmou que, embora esse processo fosse exaustivo, o consenso existe, pois todos os membros saem com “a mesma ideia na cabeça”. O grupo também concordou que algumas decisões tomadas acabam não sendo cumpridas.

Sobre o processo diversidade de ideias, é consenso na equipe diretiva da EJ3 que novas ideias são adotadas quando há expertise no que se está propondo. O grupo adicionou à discussão que as novas ideias são valorizadas quando baseadas em experiências de sucesso. O último processo considerado na discussão dos resultados do grupo focal foram os conflitos afetivos. Num primeiro momento os membros da EJ3 destacaram que os conflitos são um *feedback* daquilo que precisa ser melhorado pela equipe, mas no decorrer do grupo focal reconheceram que as reuniões da diretoria adotam uma dinâmica rígida no tratamento dos membros. Ao buscar uma explicação, o grupo atribuiu os conflitos afetivos ao momento em que a equipe se encontrava quando assumiu a gestão da empresa. Houve atrasos no processo eleitoral da gestão que prejudicou, em parte, o tempo de formação inicial da equipe diretiva para assumir a gestão. Então os membros diretivos não sabiam muito bem como agir em tais situações.

Relações entre CSE e processos grupais na perspectiva dos membros das EJ

Ao iniciar a discussão no grupo focal, a equipe diretiva na EJ1 reconheceu a necessidade de mobilização das CSE para melhorar a expressão das emoções na interação com outros membros. A EJ4 iniciou as reflexões diretamente sobre CSE e processos de grupo. A EJ2 inicialmente teve dificuldade em estabelecer relações entre CSE e processos de grupo. No entanto, no decorrer da discussão, houve esforços para realizar conexões entre os dois temas.

Na EJ3 foi consenso na equipe que as CSE não se relacionariam aos processos de grupo, pois as CSE seriam algo representado individualmente para gerar bem-estar e reparar estados emocionais. No entanto, os membros do grupo da EJ3 também concordaram que estar bem consigo mesmos melhora os resultados da empresa. Acrescentaram ainda que, para os processos

de grupo, é preciso que haja equilíbrio emocional para o bom andamento. Houve convergência ao mencionarem que o papel de liderança envolve responsabilidades diversas que repercutem nos processos de grupo. Os líderes nem sempre se encontram preparados para lidar com situações relacionadas a processos de grupo. No entanto, destacam que estão conscientes das dificuldades e pressões que cercam o papel da liderança nas EJ.

O grupo da EJ1 percebeu relações entre CSE e os processos de grupo. A equipe diretiva no grupo focal justificou que essa relação se faz presente ao mobilizar as CSE quando o grupo precisa desenvolver tarefas na EJ. A equipe relatou que uma das tratativas entre os membros foi reformular as rotinas para evitarem pressões aos membros individualmente, porque eles têm consciência que cada um tem suas dificuldades. No grupo, mencionou-se também que as CSE viabilizam um canal de comunicação que pode ser acessado pelos membros. Acrescentou-se na discussão que a dificuldade na mobilização das CSE poderia gerar tanto dificuldades pessoais quanto nas interações na empresa. Por isso, o grupo compreendia que a consciência de estados afetivos seria importante para reconhecer os próprios limites ao adotar as responsabilidades na empresa.

No grupo focal da EJ4, quando questionada sobre as relações entre CSE e processos de grupo, a equipe acrescentou que as CSE ajudam a promover um processo de tomada de decisão mais participativo. O grupo mostrou convergência ao afirmar que as dificuldades em mobilizar as CSE, prejudicam a tolerância para com a divergência de ideais, o que pode induzir as pessoas a concordarem rapidamente, não se chegando de fato a um consenso. Segundo as explicações fornecidas pelo grupo, isso acontece porque os membros imaginam que as ideias e os argumentos compartilhados no grupo não serão consistentes a ponto de ajudar na resolução dos problemas. Além da tomada de decisão, o grupo também comentou sobre as relações entre CSE e reflexividade. As dificuldades em mobilizar as CSE contribuem para que o grupo não tenha clareza para reconhecer suas forças e fragilidades.

O grupo focal da EJ2 reconheceu a dificuldade da equipe gestora em mobilizar CSE para lidar com as situações que envolvem outros membros e justificaram que, no cotidiano da empresa, priorizam a resolução de projetos ligados à EJ, deixando o lado humano para segundo plano. No avanço da discussão, comentou-se que a dificuldade em mobilizar as CSE prejudica a qualidade da comunicação, principalmente quando há necessidade de se mostrar assertivo na defesa de ideias discordantes. Por fim, a equipe destacou a necessidade de treinamento nas CSE como forma de melhorar a qualidade do contexto emocional na empresa. Isso permitiria obter ganhos em áreas diversas como na criatividade, na motivação para inovar dentro da empresa, nos processos de grupo e no cuidar da saúde mental.

Discussão

Na discussão procura-se articular as evidências obtidas a partir dos dados observados nas reuniões das quatro EJ estudadas, com os dados oriundos dos grupos focais em que se estabeleceram relações entre CSE e processos de grupo. Espera-se que essa integração de dados ajude no entendimento complementar dos processos grupais no contexto de EJ de áreas distintas.

Os processos de grupo clareza de objetivos e metas, conflitos de tarefa e reflexividade foram evidenciados nas reuniões das quatro EJs. Os objetivos são definidos como conjunto de propósitos a serem alcançados no futuro mediante compartilhamento entre membros (Anderson et al., 2001; Menezes & Costa, 2016). Tais objetivos são representados por um conjunto de tarefas elaboradas pelo grupo (Thibaut & Kelley, 1959). Esses objetivos foram declarados no início das reuniões ou previamente distribuídos nos pontos de pauta. Isso sugere haver compartilhamento entre membros e a valorização de tais objetivos. A clareza de objetivos é um processo central nos processos de grupo, porque se apoia no compartilhamento dos objetivos, o que contribui para que os membros da equipe se engajem cognitivamente e afetivamente no planejamento das tarefas. Afetos positivos mobilizados frente aos objetivos que se mostram

compartilhados ajudam a ativar comportamentos sociais e emocionais compatíveis para que ações de colaboração sejam desenvolvidas no cumprimento das tarefas (Bloom et al., 1974; Gondim et al., 2022; Menezes & Costa, 2016).

Com base nos dados da observação, as divergências nas EJ 1, 2 e 4 passam a ser tratadas como a diversidade que ajuda a reconhecer opiniões, por exemplo, aos conflitos de tarefas, mas sem que isso faça emergir conflitos afetivos que prejudicam o entendimento de pontos de vistas distintos (Goleman, 1998; Gondim et al., 2022; van den Berg et al., 2014). Embora as discussões nos grupos das EJ1, EJ2 e EJ4 tenham permanecido na tarefa, nos grupos focais tais equipes afirmaram que manter uma comunicação assertiva (defesa propositiva das ideias, sem agressividade) ao discutir as divergências é algo essencial. Porém, houve consenso de esse ser um ponto a ser melhorado nas EJ, sendo especificado pela equipe da EJ1 principalmente quando tal grupo precisa monitorar o cumprimento das tarefas. Para as equipes EJ2 e EJ4, as dificuldades ao mobilizar competências sociemocionais podem estar na base da expressão de uma comunicação pouco assertiva ao discutir as divergências. Isso alinha-se aos achados de estudo de Bandeira et al. (2005) com universitários que apontou haver uma relação inversa entre assertividade e ansiedade. Dificuldades emocionais, como a ansiedade, inibem o comportamento assertivo em situações em que os estudantes precisam expressar ideias, sentimentos e opiniões.

Em uma das empresas observadas (EJ3), houve aumento da tensão emocional e a emergência de conflitos afetivos. Os relatos obtidos no grupo focal da EJ3 permitem concluir que o grupo não conseguiu perceber o aumento da tensão emocional durante as reuniões e a explicação atribuída foi a inexperiência da equipe diretiva da EJ para lidar com os processos de grupo no início da gestão. Esse resultado está alinhado ao estudo de Araújo Bispo et al. (2022) em que foram entrevistados empresários juniores e egressos. A inexperiência foi vista como um desafio, pois os estudantes entram com pouca ou nenhuma experiência como *trainees* e se

envolvem na resolução das situações nessas empresas. Para Avivar-Cárceres et al. (2022), quando processos cognitivos e afetivos são mobilizados de forma disfuncional nos comportamentos podem causar efeitos prejudiciais às interações. No entanto, os autores destacam que ações educacionais de treinamentos voltados para lidar com os conflitos e com expressão de comportamentos disfuncionais em situações de divergências melhoram as habilidades socioemocionais, facilitando a comunicação, diminuindo a violência nas interações e aprimorando o clima afetivo do grupo.

A reflexividade foi constatada mediante identificação de forças e fragilidades dos grupos nas EJ 1 e 2, enquanto a EJ4 se focou mais nas fragilidades. No grupo da EJ3 nada foi dito sobre o que pensavam da dinâmica de funcionamento do grupo. Nas EJ 1, 2 e 4, a reflexividade, a partir da experiência em grupo, ajudou as equipes a avaliarem suas dinâmicas de funcionamento, destacando os pontos fortes (EJ 1 e 2) e as fragilidades (EJ 1, 2 e 4) relacionados às questões grupais, às CSE para lidar com demandas situacionais, além da participação nas EJ. Esse resultado converge com o estudo de Garcia et al. (2021b) em que a reflexividade proporcionou avaliação sobre a experiência de aprendizagem nas EJ para questões comportamentais e de processos de grupo como a gestão dos conflitos.

Ainda em relação à reflexividade, o que emergiu no grupo focal da EJ4 foi que as CSE são essenciais para os processos de reflexão, e a mobilização disfuncional dessas competências faz o grupo não ter clareza de suas forças e fragilidades. Evidência coletada no estudo de revisão de Gerbeth et al. (2022) aponta que a gestão das emoções dos membros contribui para o grupo refletir e avaliar temas relacionados ao cumprimento das tarefas de forma mais efetiva, pois aumenta a sensibilidade para compreender as emoções facilitando a colaboração. Entretanto, a mobilização disfuncional das emoções (disruptiva) pode fazer os membros terem comportamentos que prejudicam as interações e o desenvolvimento das tarefas em grupo (Brasseur et al., 2013; Elfebein, 2023).

No que se refere aos processos de participação ativa e planejamento, consenso e implementação da decisão nas tarefas, as EJ 1 e 2 se alinharam, assim como as EJ 3 e 4. A participação ativa foi destacada nas reuniões das EJ 1 e 2, diferenciando-se das EJ 3 e 4. A participação ativa foi vista como contributiva para que os membros pudessem receber informações sobre o grupo e avançassem de maneira coletiva no planejamento e na implementação de tarefas. Esse resultado segue alinhado com Moriaty e Buckley (2003) que destacam que a participação ativa ajuda os membros a incorporarem informações sobre os processos de grupo.

Em relação à tomada, consenso e implementação da decisão, as EJ 1 e 2 caminharam em direção a um consenso, sendo na EJ1 opiniões incorporadas à decisão, e na EJ2 pela via da negociação. Nas EJ 3 e 4 as decisões foram baseadas em preferências individuais. Segundo os registros das observações, o consenso e a implementação das decisões nos grupos 1 e 2 foi uma construção colaborativa do grupo para superar as divergências em busca de convergências obtendo maior participação na implementação das tarefas. Em contextos de trabalho colaborativos que envolvem estudantes (como nas EJ), processos socioemocionais são sustentados de modo a favorecer as interações durante aprendizagem, e a coesão é um deles (Isohätälä et al., 2018). Nas EJ 1 e 2, a convergência nos objetivos e afetiva contribuiu para dar maior coesão ao grupo facilitando a distribuição de atividades para realizá-las. A coesão resulta de um processo de construção colaborativa apoiada no respeito e valorização das opiniões de cada membro, visando ultrapassar as divergências e encontrar convergências que facilitem a tomada e a implementação das decisões. Grupos tendem a ser mais coesos quando as condições (por exemplo, adequada gestão de conflitos) favorecem o direcionamento do grupo para alcançar objetivos (Carron & Brailey, 2012; Tekled et al., 2009). A coesão, portanto, tem uma dupla face, podendo ser positiva ou negativa, para a funcionalidade do grupo. Coesão

exacerbada inibe qualquer divergência salutar e ativa o pensamento grupal (Turner & Pratkanis, 1998).

Nas EJ 3 e 4, a observação permitiu inferir que não houve consenso e as escolhas foram baseadas em preferências individuais. Apesar do esforço para manter um exame minucioso nas questões discutidas, em muitos momentos, a escalada de tensão desviou o foco da reunião para questões pessoais no grupo focal da EJ3. A equipe diretiva (EJ3) reafirmou com unanimidade que o consenso existe, porque partilham a mesma referência sobre os temas discutidos. No entanto, é preciso considerar que o grupo focal foi um momento de reflexão para EJ3. Abriu-se espaço de discussão sobre os processos de grupos que pareciam pouco conscientes para os membros do grupo, o que talvez, tenha levado o grupo a reinterpretar e relativizar a questão do consenso.

No grupo focal da EJ4, a equipe concordou que possuía dificuldades no processo da decisão, sendo pouco participativo. O grupo da EJ4 também mostrou convergência ao afirmar no grupo focal que as dificuldades em mobilizar as CSE, prejudicam a tolerância para com a divergência de ideais, o que pode induzir as pessoas a concordarem rapidamente, não se chegando de fato a um verdadeiro consenso. Esse movimento pode minar comportamentos de interesse e exploração de alternativas e tentativas de aprimoramento dos conhecimentos trocados entre os membros ao planejar, tomar e implementar decisões fazendo os membros concordarem mais rápido. A mobilização funcional das CSE contribui para o emprego de estratégias colaborativas para resolver as divergências nas tarefas (Jordan & Troth, 2004) e gerar uma interação produtiva que ajude o grupo a elaborar, por meio das perspectivas dos membros, a chegada à decisão. Estudo qualitativo de Ndawo (2021) destaca que as CE como uma IE (inteligência emocional) ajudam os estudantes a decidirem apoiados em argumentos e não em emoções que podem obstaculizar a resolução de problemas. A mobilização das CSE facilita a criação de interações entre professor e aluno (Carias et al., 2023). Essa relação é

importante no contexto das EJ, pois a presença do professor orientador é uma fonte instrucional de conhecimento, com potencial de ampliar a troca de informações entre estudantes e apontar diretrizes para os processos de tomada de decisão (Brum & Barbos, 2009; Peres, 2004).

Os processos de diversidade e originalidade, reforço e valorização das ideias e clima afetivo positivo tomaram outra configuração entre as quatro EJ. Aqui as EJ 1, 2 e 4 se aproximaram, separando-se da EJ3. Em relação à diversidade e à originalidade de ideias para as EJ 1, 2 e 4, as interações entre membros contribuíram para a diversidade de ideias. As diferentes perspectivas tomadas pelos membros ajudaram na construção de soluções originais durante o planejamento das tarefas. Esse resultado é congruente com Brophy (1998) e Taggar (2002) para quem as soluções originais aparecem quando os membros analisam os problemas sob diferentes perspectivas e os redefinem. Fragmentos de diálogos no grupo focal indicam que a EJ3 vê esse processo com cautela. Para esse grupo, a diversidade e originalidade seriam motivadas por experiências anteriores que exigiram alta expertise. Na perspectiva de Sternberg (2000), alta expertise pode aportar conhecimento qualificado na resolução do problema, porque os solucionadores já estão mais familiarizados com heurísticas de resolução. No entanto, adverte que, quando os problemas envolvem elementos inéditos, tanto os principiantes quanto os expertos podem encontrar dificuldade na resolução.

O processo reforço e valorização das ideias esteve bastante presente nas reuniões das EJ 1, 2 e 4 e se baseou tanto na elaboração cognitiva para ajudar a desenvolver o conteúdo das ideias, quanto na valorização das ideias dos membros dos grupos. Tal achado é congruente com Taggar (2002), para quem o reforço e a valorização de ideias se baseiam na apreciação das opiniões e pontos de vista dos membros. E com Pilay et al. (2020) que destaca a relevância de considerar a dinâmica de interações do grupo para ajudar não só na quantidade de ideias, mas na melhoria da qualidade do processamento das ideias. Os autores destacam que, quando há incentivo mútuo e abertura para sugestões dos membros, o sentimento de gratidão ajuda na

melhora da qualidade das ideias, pois estimula o engajamento dos membros do grupo na melhoria do processamento.

Em relação ao clima afetivo nas reuniões das EJ 1, 2 e 4, ele permaneceu positivo e respeitoso. Nas reuniões da EJ3, o clima foi se tornando negativo com o passar do tempo pela emergência de interrupções contínuas na hora da discussão. Nas EJ 1, 2 e 4, o clima se mostrou favorável às interações no grupo e ao compartilhamento das informações entre os membros contribuindo para aprendizagem. No entendimento de Petru et al. (2015), a mobilização das CSE ajuda a proporcionar uma maior qualidade das interações intragrupo, influenciando a melhora da regulação emocional do grupo e criando um clima mais favorável às interações.

A título de síntese, as várias configurações de processo de grupo encontradas entre as EJs investigadas permitem afirmar que as semelhanças seriam bem mais explicadas por características desses grupos. Uma dessas características seria a mobilização dos processos cognitivos, afetivos e comportamentais (por exemplo, as CSE) direcionados às situações implicadas de maneira dinâmica nas interações por meio dos comportamentos dos membros nas reuniões do grupo mais observados nas EJ 1, 2 e 4 do que na EJ3.

Os relatos nos grupos focais com as EJ 1, 2 e 4 permitem dizer que os grupos diretivos percebem relações entre CSE e processos de grupo, ao contrário da EJ 3 que percebe as competências socioemocionais como algo exclusivamente individual com efeitos no bem-estar e na reparação emocional dos indivíduos. A percepção do grupo da EJ3 se alinha mais a vertentes que tratam as competências emocionais como um traço de IE individual (Petrides & Mavroveli, 2018; Salovey et al., 1995). Apesar de a equipe diretiva da EJ3 não perceber conexões entre as CSE e os processos de grupo, mas destacar a liderança como essencial para os processos de grupo, é preciso considerar que as emoções, e sua gestão, são altamente relevantes para que líderes tenham interações favoráveis ao desenvolvimento das tarefas

(Ferrari et al., 2022; Gómez-Leal et al., 2022), principalmente no ambiente educacional (Gómez-Leal et al., 2022).

Com base nos relatos do grupo focal, as equipes diretivas das EJ 1, 2 e 4 assinalaram que as relações entre CSE e processos de grupo poderiam ser explicadas a partir da mobilização das CSE para lidar com situações contextuais relacionadas ao grupo. Nesses casos, a visão sobre as CSE é a de que elas sofrem influência de processos de aprendizagem para o desenvolvimento individual e interacional (Gondim et al., 2022). A aprendizagem acontece na ação social, sendo fruto das interações desenvolvidas em grupo. O diálogo no grupo focal da EJ1 permite inferir que o entendimento emocional do outro a partir da mobilização da CSE contribuiu para os membros terem consciência de que cada um tem suas dificuldades pessoais. Ao que parece, isso fez o grupo rever o suporte dado aos membros nas interações, reformulando as rotinas para que as demandas de tarefas nas EJ não pesassem individualmente sobre os integrantes. Outra forma de aprendizado observada na reunião da EJ2 aconteceu quando foi realizada uma dinâmica de grupo entre os membros para trocarem suas experiências de dificuldades. Basicamente, o exercício consistia em perguntas lançadas ao grupo, cujos membros respondiam com base em suas experiências. Houve compartilhamento e reflexão sobre tais dificuldades tornando comuns os caminhos trilhados nas EJ para lidar com as dificuldades do cotidiano.

As CSE são mobilizadas para lidar com situações específicas que envolvem o manejo emocional como as relacionadas aos processos de grupo (Elfebein, 2006; Gondim et al., 2022). Fragmentos do grupo focal da EJ1, por exemplo, mostram que as CSE são mobilizadas na comunicação entre membros do grupo de forma essencial para que esta comunicação se mantenha como um canal aberto e acessível a todos os membros. Em estudo de revisão, Gerbeth et al. (2022) explica que realizar a gestão das emoções entre membros de equipes permite trabalhar abertamente, compartilhar conhecimentos e ajustar as emoções para obter uma melhor comunicação no desenvolvimento das tarefas.

Infere-se, por meio da integração dos resultados apresentados, que as CSE podem facilitar a interação dos membros sendo favorável à aprendizagem do grupo para a mobilização de seus processos de grupo na construção e valorização das tarefas, preservando o clima afetivo. Todavia, quando as CSE são empregadas de maneira disfuncional (Brasseur et al., 2013), podem trazer dificuldades às interações gerando efeitos negativos em processos de grupo (conflitos afetivos; EJ3). Embora, a aprendizagem que ocorre no grupo das EJs venha ajudar no desenvolvimento das CSE, é preciso lembrar que tais estudantes estão em processo de formação, e muitas dúvidas surgem no decorrer da aprendizagem. Nesse sentido, a equipe diretiva da EJ2 nos grupos focais destaca a necessidade de treinamentos em CSE para lidar com os processos de grupos e outros temas relacionados.

Conclusão

Este estudo contribui com o entendimento mais amplo das CSE nos processos de grupos em equipes diretivas nas empresas juniores. Mais especificamente, o estudo evidencia qualitativamente que processos cognitivos e afetivos estão implicados no comportamento dos membros dos grupos diretivos das EJ investigadas ao mobilizar processos de grupo para planejar e executar as tarefas. Ficou evidenciado que esses grupos percebem a mobilização das CSE de forma distinta, sendo um traço individual, como relatado na EJ3, ou como uma competência mobilizada nas interações em função das situações experimentadas, como nas EJ 1, 2 e 4. Nessa segunda percepção, a aprendizagem obtida via interações de grupo pode ajudar na compreensão do contexto emocional e como treino para mobilização das CSE na vida profissional futura desses estudantes. Embora as EJ sejam uma experiência de aprendizagem para os grupos investigados, também houve destaque para dificuldades na mobilização das CSE e a necessidade de treinamentos direcionados para esse tema envolvendo os processos de grupo.

Este estudo observacional avança ao adotar um desenho metodológico processual para observar interações dinâmicas entre membros de equipes diretivas em EJ ao acionar processos

de grupo para planejar e executar tarefas com base em objetivos previamente definidos. Além disso, o estudo também possibilitou investigar a percepção dos grupos sobre as variáveis investigadas. Nesse sentido, a pesquisa, ao adotar um desenho qualitativo, ofereceu uma compreensão ampla das experiências nas EJ, possibilitando, assim, capturar uma maior riqueza de dados que são sensíveis ao contexto social. No entanto, apesar de ganhos obtidos ao usar este desenho, ele também trouxe uma limitação. O fato de o estudo ser bastante processual trouxe dificuldades de encontrar outros estudos com desenhos metodológicos semelhantes no contexto das EJ, o que acabou dificultando ampliar a discussão do estudo. Nesse sentido, são necessários mais estudos qualitativos que adotem uma visão processual na busca do entendimento das relações entre CSE e processos de grupos.

Conclusão da Tese

O objetivo geral desta tese foi de analisar as relações entre competências socioemocionais e processos de grupais para fins de subsidiar ações de aprendizagem profissional no contexto de gestão das Empresas Juniores. Os dois estudos desenvolvidos nesta tese trouxeram evidências teóricas e empíricas que contribuíram para apoiar a suposição de que as competências socioemocionais, quando mobilizadas, ajudam a criar e promover relacionamentos que podem melhorar as experiências em grupo nas EJ e aprimorar o repertório de CSE dos estudantes contribuindo com melhores interações, o que tem consequências na organização dos processos de grupo.

O Estudo 1, uma revisão integrativa, caracterizou e analisou programas, treinamentos e intervenções em competências socioemocionais e conceitos correlatos (inteligência emocional e habilidades sociais) em múltiplos contextos (trabalho, acadêmico e escolar). Identificaram-se diferentes modalidades de interação (híbrido/semipresencial, online e presencial), sendo a modalidade presencial a mais frequente no contexto escolar com foco no desenvolvimento dos adolescentes. Também foi no contexto escolar que houve maior número de horas treinadas. Sob uma perspectiva qualitativa, nos três contextos houve ganhos em inteligência emocional, competências socioemocionais e habilidades sociais para estudantes universitários, residentes e professores do local de residência, estudantes e professores da escola básica, profissionais no contexto do trabalho e adultos. Também nos três contextos houve o desenvolvimento de componentes afetivos, sociais, cognitivos e comportamentais com estratégias de ensino tradicionais e ativas.

Este estudo contribui na caracterização de programas, treinamentos e intervenções fornecendo um mapeamento da aplicabilidade de ações de treinamento e desenvolvimento em diferentes contextos. Assim, forneceu uma visão geral sobre ações educacionais de treinamento, programas e intervenções considerando a discussão de diferentes contextos e suas

especificidades e similaridades. Ele ajuda a caracterizar as ações educacionais dos estudos revisados contribuindo para a tomada de decisão de que caminhos seguir, destacando-se que a escolha do caminho está relacionada ao foco que se pretende dar a essa aprendizagem. O estudo também mostra que intervenções de CSE podem ser aplicadas a equipes quando o foco é melhorar a qualidade das interações, embora ainda sejam poucos os estudos que se preocupam em focar no desenvolvimento das CSE para os processos de grupo.

Uma articulação entre desenho metodológico e instrucional fortalece os resultados das intervenções (Kotsou et al., 2011). Para isso é preciso que as intervenções e treinamentos sobre inteligência emocional, competências socioemocionais e habilidades sociais descrevam claramente as escolhas teórico-metodológicas empregadas na implementação de tais estudos, o que por vezes, pode não acontecer (Durlak & DuPre, 2008). Nesse sentido, a primeira limitação deste estudo é que, embora a literatura revisada apresente evidências sobre ganhos aos programas, treinamentos e intervenções, problemas metodológicos relacionados à implementação dos estudos mostram-se ainda fortemente presentes. A revisão não se debruçou sobre a qualidade do rigor metodológico de cada um dos estudos incluídos na análise.

Outra limitação complementar é que fatores chave do planejamento das intervenções não foram analisados na revisão, como o desenho metodológico e a inclusão do grupo de controle ativo. Por exemplo, a literatura argumenta que desenhos experimentais com grupo de controle oferecem parâmetros que orientam de modo mais sistemático o processo de investigação em treinamentos de intervenção (Brunwasser et al., 2009; Herpertz et al., 2016; Viguier et al., 2017). Nesse sentido, aspectos como os destacados (por exemplo, o emprego de um grupo de controle) podem ser colocados em discussão em estudos futuros para revisões na área de treinamentos em competências socioemocionais, inteligência emocional e habilidades sociais.

Em resumo, o Estudo 1 ofereceu uma compreensão geral sobre o desenvolvimento das CSE via ações de treinamento em contextos diversos e mostrou que as competências socioemocionais podem ser mobilizadas em situações de aprendizagem para melhoria das interações sociais em grupos. Estudantes encontram-se em pleno processo de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências para vida profissional futura e as CSE ocupam papel chave nesta transição universidade–mundo do trabalho. O estudo 2 dessa revisão investiga estudantes universitários que se encontram em pleno processo de aprendizagem no contexto de formação das EJ. A ampliação dos contextos na revisão (escolar, acadêmico/universitário e do trabalho) ajuda a compreender que o desenvolvimento emocional para formação empreendedora das EJ pode considerar componentes-chave como os afetivos, sociais, cognitivos e comportamentais em diferentes graus de articulação dependendo dos objetivos que se quer alcançar, sendo os de curto ou longo prazo. A revisão também mostrou uma variedade de estudos com diferentes modalidades de interação (face a face, presencial e híbrido) que podem ser usadas para aprendizagem, pois elas se mostraram efetivas para tal. Ao que parece, um planejamento das ações educacionais (modalidade de interação, quantidade de tempo dedicada, componentes a serem ensinados e as estratégias de ensino) alinhados aos objetivos podem trazer maior efetividade para o resultado esperado nessas intervenções e treinamentos.

O estudo 1 de revisão ofereceu uma base consistente para direcionar o estudo 2 com relação a mobilização das CSE dentro de um contexto educacional específico para grupos/equipes e que estabelece uma interface com o mundo do trabalho. Mais especificamente, o método empregado na revisão (análise categorial aberta) ajudou a construir categorias que se mostraram relevantes na formação e na mobilização das CSE num contexto de aprendizagem. A análise a partir da codificação e categorização ajudou a explorar e refletir sobre a mobilização das CSE oferecendo um quadro mais claro sobre aquisição de repertório emocional para

estudantes e trabalhadores, como por exemplo, a necessidade de mobilização tanto de habilidades emocionais quanto as sociais durante o momento da aprendizagem nas ações educacionais. Nesse sentido, o estudo 1 de revisão torna-se base de compreensão para o estudo 2.

O Estudo 2 explorou as semelhanças e diferenças entre processos de grupo em EJs de diferentes áreas de formação (Artes, Ciências Exatas e Ciências Sociais Aplicadas) e investigou a percepção dos membros de EJ sobre a mobilização das CSE em reuniões das equipes diretivas vinculadas a EJ de tais áreas. A necessidade de explorar semelhanças e diferenças foi baseada em uma perspectiva de examinar, comparar e conceituar os dados obtidos. Isso foi realizado com objetivo de explorar a relação entre a mobilização das CSE e os processos grupais. A teoria fundamentada contribuiu ao ajudar a realizar tais articulações com base na emergência da mobilização cognição-emoção e comportamentos nas interações de grupo ao planejar e implementar as tarefas. Os resultados do estudo mostram mais semelhanças entre as EJ investigadas nos processos de grupo, sinalizando que independente da área de formação e campo de atuação profissional, os processos grupais envolvidos na dinâmica do funcionamento de equipes diretivas nas EJ mostram-se similares.

Em relação às CSE, identificou-se que a mobilização dessas competências no contexto social das EJ é tanto baseada em processos afetivos individuais para gerar bem-estar e reparar estados emocionais (como na EJ3), quanto algo voltado para o contexto que é mobilizado a partir das interações sociais ocorridas em grupo (EJ 1, 2 e 4) favorecendo articulação dos processos de grupo ao lidar com as tarefas. A forma como as CSE são mobilizadas nas relações entre os membros contribui na melhora das interações, tendo consequências no acionamento dos processos de grupo.

Os resultados também nos permitem afirmar que, os repertórios dos estudantes ainda não ajustados para lidar com as situações emocionais relacionadas ao desenvolvimento das

tarefas nas EJ vem a acarretar a disfuncionalidade das CSE, e exercer consequências como dificuldades na comunicação (EJ 1, 2 e 4) e a emergência de conflitos afetivos (EJ3). Isso foi validado nos grupos focais das EJ investigadas.

Os relatos nos grupos focais também nos permitiram inferir que fazer parte de uma EJ, com as trocas sociais que são estabelecidas entre membros, auxilia na aprendizagem para mobilização das competências emocionais (CSE), ou seja, a aprendizagem social ajuda a aprimorar o entendimento afetivo entre os membros do grupo, o que vem a ter consequências positivas nas interações de grupo. Embora aprendizagem social venha a tecer contribuições, estes estudantes estão em processo de formação e muitas dúvidas surgem no caminho da aprendizagem social, necessitando também de ações educacionais sistemáticas de treinamento orientadas para este fim, como emergiu na discussão do grupo focal da EJ2.

Embora esse estudo tenha produzido insumos sobre CSE e processos de grupo para futuras ações de desenvolvimento educacionais para EJ, ele possui limitações. Uma primeira limitação é que se trata de um estudo exploratório, então as descobertas não podem ser consideradas evidências conclusivas sobre as relações entre CSE e processos de grupos. Uma segunda limitação é a escassez de estudos na literatura das EJ sobre emoções, sua gestão e os processos de grupo. Por este estudo empregar um método processual haveria necessidade de mais estudos nessa área para contextualizar melhor os resultados.

Este estudo, no entanto, oferece importantes insumos a futuras ações educacionais para promover melhor transição da universidade para o mundo do trabalho. No contexto das EJ, os estudantes entram com quase nenhuma experiência para mobilizar as CSE em situações relacionadas ao trabalho e precisam acionar tais competências para lidar com problemas, que muitas vezes se mostram desestruturados e exige a organização dos processos de grupo para efetivar as tarefas. As empresas juniores, com sua estrutura (por exemplo, professor orientador), são um espaço qualificado para o treino da aprendizagem centrada no estudante. Nesse espaço,

a aprendizagem é efetivada a partir do engajamento dos estudantes estimulando posturas de exploração e colaboração nos membros para que a aprendizagem seja ampliada a todo o grupo. O professor orientador tem papel instrucional relevante de fornecer informações que ajude a potencializar o aprendizado coletivo e a fornecer diretrizes nos processos de tomada de decisão. Nesse cenário, mobilizar as CSE e aprimorá-las contribui para melhores interações e para desenvolver competências que serão mobilizadas na vida profissional futura desses estudantes.

Referências

* Estudos revisados no artigo 1.

- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 244-284). Artmed.
- Abbad, G. S., & Legentil, J. (2020). Novas Demandas de Aprendizagem dos Trabalhadores Face à Pandemia da COVID-19. Em M. M. de Moraes (Org.), *Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho* [recurso eletrônico] (pp. 45 a 58). Artmed.
- Abbad, G. S., Nascimento, A. S., & Gaspar, F. D. R. (2020). Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa. Em C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, & A. C. S. Vazquez (Orgs.), *Avaliação Psicológica no Contexto Organizacional e do Trabalho* (pp. 226 a 246). Artmed.
- Abbad, G. S., Gaspar, F. D. R., & Nascimento, A. L. (2020). Competências para o Trabalho Colaborativo em Equipes Multi e Interdisciplinares no Contexto do Estágio. Em S. M. G. Gondim, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & G. S. Abbad (Orgs.), *Manual de Orientação para Docentes-Supervisores de Estágios em Psicologia Organizacional e do Trabalho* (pp. 81-112). Artesã.

- Aguiar, B. G., Sant'Anna, A. G., & Teixeira, F. T. V. (2021). Extensão Universitária em Empresas Juniores: Desenvolvendo Competências em Complemento à Formação Superior. *Revista Conexão UEPG*, 1-18. 10.5212/Rev.Conexao.v.17.17375.39
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review Psychology*, 451-474. 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Alberton, G. D., Gondim, S. M. G., Brantes, C. A. A., Morais, F. A., & Tedesqui, N. S. B. (2021). Competências Emocionais, Processos Grupais e Potência de Equipe: Estudo com Empresas Juniores. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 5, 2, 151-177. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.873>.
- Albuquerque, C. P., Ferreira, J. S., & Brites, G. (2016). Educação Holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 67, 1033-1056. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216752>
- Alves, M., & Candido, A. (2019, dezembro). O papel das empresas juniores na formação dos estudantes universitários. XVIII Congreso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica. <https://hdl.handle.net/20.500.13048/1682>
- Anderson, A. B. (1975). Combined Effects of Interpersonal Attraction and Goal-Path Clarity on the Cohesiveness of Task Oriented Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1, 68-75. <https://doi.org/10.1037/h0076233>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Review of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

- Antonello, C. S. (2007). Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. *Aletheia*, 26, 146-157. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/236319>
- Akkaya, B. (2023). Grounded theory approaches: A comprehensive examination of systematic design data coding. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 89-103. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1188910>
- Arpiainem, R.-L., Lackéus, M., Täks, M., & Tynjälä, P. (2013). The Sources and Dynamics of Emotions in Entrepreneurship Education Learning Process. *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 17(4), 331-346. 10.3176/tr.2013.4.02
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in workplace: the new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16, 76-86. Microsoft Word - AMErevisionsjan_epace Upload_02.doc (archive.org)
- Ashkanasy, N. M., & Nicholson, G. J. (2003). Climate of fear in organisational settings: Construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 24-29. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312834>
- Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 67-90. <https://www.avannistelrooij.nl/wp/wp-content/uploads/2016/01/Ashkanasy-and-Dorris-2017-Emotions-in-the-workplace.pdf>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de Programa de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 587-599. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V., & Parra-Camacho, D. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! Program on school violence, school climate, conflict management styles, and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability*, 14(24), 17013. <https://doi.org/10.3390/su142417013>

- Bakhtiar, A., Webster, E.A. & Hadwin, A.F. (2018). Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition Learning*, 13(1), 57-90. 10.1007/s11409-017-9178-x
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. D. S., Ferreira, T. L., & Souza, G. G. D. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e autoestima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22, 111-121. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000200001>
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724. <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Barros, A. C. S. B., & Araújo, F. O. (2009 – outubro 6-9). Empresas Juniores enquanto Ambientes de Aprendizagem? Uma Investigação Empírica na CEFET Jr. Consultoria. XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Salvador-BA, Brasil. <https://silo.tips/download/empresas-juniores-enquanto-ambientes-de-aprendizagem-uma-investigacao-empirica-na>
- Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2012). Group Affect: Its Influence on Individual and Group Outcomes. *Current Directions in Psychological Science* 21(2) 119–123. 10.1177/0963721412438352
- Bastos, M. F., & Ferreira, R. R. (2011). Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. *Revista Diálogo Educacional*, 11, 33, 573-594. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2011000200016&script=sci_abstract&tlng=en

- Beigi, M., & Shirmohammadi, M. (2011). Effects of an emotional intelligence training program on service quality of bank branches. *Managing Service Quality, 21, 5*, 552-567. 10.1108/09604521111159825.
- Benito-Osorio, D., Peris-Ortiz, M., Armengot, C. R., & Colino, A. (2013). Web 5.0: the future of emotional competences in higher education. *Global Business Perspectives, 1*, 274-287. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40196-013-0016-5>
- Bettoni, E. M., Silveira, L. X., & Silva, H. F. N. (2011). Práticas Gerenciais em Gestão do Conhecimento: Um estudo da aplicação em empresas juniores. *Inf. Inf., 16,1*, 72-87. 10.5433/1981-8920v16n1p72
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogia de las emociones*. Editorial Síntesis: Valhermoso, Madrid.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial. <https://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>
- Blanco-Danoso, L. M., Amuito, A., Moreno-Jimenez, B., Yeo-Ayala, M. D. C., Hermosilla, D., & Garroso, E. (2019). Incivility at work, upset at home? Testing the cross-level moderation effect of emotional dysregulation among female from primary health care. *Scandinavian Journal of Psychology, 60(3)*, 267-276. 10.1111/sjop.12535.
- Bloom, B. S., Krathwol, D. R., & Masia, B. B. (1974). *Taxonomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Boden, M. T., Thompson, R. J., Dizén, M., Berenbaum, H., & Baker, J. P. (2013). Are emotional clarity and emotion differentiation related? *Cognition & emotion, 27(6)*, 961-978. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.751899>
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia (Natal), 7*, 31-43. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300005>

- Botero Sarassa, J., & Rentería Perez, E. (2019). Empleabilidad y Trabajo Del Profesorado Universitario. *Una Revision Del Campo. Athenea Digital*, 19(3), 1-27.
<https://www.redalyc.org/journal/537/53765168007/53765168007.pdf>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competences as a behavioral approach to emotional intelligence. *Jornal of Management*, 28, 9, 749-770. 10.1108/02621710910987647
- Bozul, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes (University teachers in the knowledge society: Professional teaching skills). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87–97.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=3110877>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54, 3, 144-161. 10.1080/00461520.2019.1614447
- Branco, L. D., Cotrena, C., Cardoso, C. O., & Fonseca, R. P. (2014). Avaliação da tomada de decisão utilizando questionários: revisão sistemática da literatura. *Avaliação Psicológica*, 13, 1, 67-76. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335030683009.pdf>
- Brasil Júnior (2021). Jeito BJ 2021. <https://drive.google.com/file/d/1XO8FT5kmLB5Lc-t47Rc7n-piNXK1F2WZ/view>
- Brasil Júnior (2023). Planejamento Estratégico da Rede (2022-2024).
<https://drive.google.com/file/d/1LDktJRsyXNniurTZj5Oh0cQDEWD3u0Zr/view>
- Brasil Júnior (2023). Relatório Legado 2023.
https://drive.google.com/file/d/1mCjrNGJLr7FYhXJM19yB2Y18nsMj8u_H/view
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Dev

elopment and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8, e62635, 1-8.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>

Brasil Júnior (2023). *Relatório Censo e Identidade 2023 Outputs da Coleta*.

<https://brasiljunior.org.br/portal-da-transparencia>

Brasil, Ministério da Saúde. (2005). *Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica*. Brasília. www.saude.gov.br/bvs

Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational Behavior: Affect in Workplace. *Annual Review Psychology*, 53, 279-307.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156>

Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing collective creative problem-solving efforts. *Creativity Research Journal*, 11, 199-229.

https://doi.org/10.1207/s15326934crj1103_2

Brum, M. A. C., & Barbos, R. R. (2009). Comportamento de busca e uso da informação: um estudo com alunos participantes de empresas juniores. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 14, 52-75. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362009000200005>

Brunwasser, S.M., Gillham, J.E., & Kim, E.S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 1042–1054. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017671>

Caballo, V. E. (2020). *Manual de avaliação das habilidades sociais*. São Paulo: Santos (publicado em 1955).

Campos, E. B. D. (2015). *Competências Empreendedoras: uma Avaliação no Contexto de Empresas Juniores Brasileiras* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília: Brasília, DF).

- Campos, E. B. D., Abbad, G. S., Macedo, A. G. A. P. S., & Silva, N. P. (2015). Necessidades de Treinamento: Uma proposta de avaliação estratégica no contexto das empresas juniores. *RAM Revista de Administração Mackenzie* 16(6), 126-158.
<http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n6p126-158>. S
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 3-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Cano, D. S., & Sampaio, I. T. A. (2007). O método de observação na psicologia: considerações sobre a produção científica. *Interação em Psicologia*, 11(2).
- * Cantero, M.-J., Bañuls, R., & Viguer, P. (2020). Effectiveness of an Emotional Intelligence Intervention and Its Impact on Academic Performance in Spanish Pre-Adolescent Elementary Students: Results from the EDI Program. *International Journal Environment Research and Public Health*, 17, 2-13. 0.3390/ijerph17207621
- Cardon, M. S., Foo, M.-W., Sheperd, D., & Wiklunk, J. (2012). Exploring the Heart: Entrepreneurial Emotion Is a Hot Topic. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1-10.
10.1111/j.1540-6520.2011.00501.x
- Carias, I. A., Gondim, S. M. G., Andrade, J. M., & Brantes, C. A. A. (2022). Medida de Competências Socioemocionais de Docentes de Ensino Fundamental: Evidências de Validade. *Avaliação Psicológica*, 21(3), 319-328.
<http://dx.doi.org/10.15689/ap.2022.2103.21414.08>
- Carias, A. I., Gondim, S. M. G., & Moura de Andrade, J. (2023). Competências socioemocionais e desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. *Psico*, 54(2), e42143. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.2.42143>

- Carron, A. V., & Brawley, L. R. (2012). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 43(6), 726-743.
<https://doi.org/10.1177/1046496412468072>
- Carvalho, T., & Faria, M. D. (2016, outubro 28-29). Vieses no processo decisório em empresas juniores do estado do Rio de Janeiro. XVII Congresso Nacional de Administração e Contabilidade - AdCont, Rio de Janeiro, RJ.
<http://adcont.net/index.php/adcont/adcont2016/paper/viewFile/2059/539>
- Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Differences in the socioemotional competence profile in university students from different disciplinary areas. *Journal Electronic of Research in Educational Psychology*, 6(2), 15, 339- 362.
https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/534/Art_15_267_eng.pdf?sequence=1
- * Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Herrero, M., & Rodríguez-Carvajal, R. (2018). A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research Adolescence*, 28(1), 186-198. 10.1111/jora.12325
- Cavalcante, K. O., & Ayres, S. M. P. M. (2021). Capacitação e Desenvolvimento de Competências. Em A.B. da Silva (Org.), *Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Brasileiras* (pp. 277 a 305). Editora UFPB: João Pessoa – PB.
- * Chandrapal, J., Park, C., Holtschneider, M., Doty, J., & Taylor, D. (2022). Using Individual Assessments as a Tool for Formative Feedback on Emotional Intelligence Training Programs in Healthcare Learners. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 9, 1-6. 10.1177/23821205221079567
- Charness, G., & Chen, Y. (2020). Social identity, group behavior, and teams. *Annual Review of Economics*, 12(1), 691-713. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-091619-032800>

- Cherniss, K. (2001). Emotional Intelligence and Organizational Effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Edits.), *The Emotionally Intelligent Workplace How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organization* (pp. 3-12). Jossey-Bass.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). Training for Emotional Intelligence: A Model. In C. Cherniss & D. Goleman (Edits.), *The Emotionally Intelligent Workplace How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organization* (pp. 209-234). Jossey-Bass.
- * Cintra, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2019). Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. *Psico-USF*, 24, 4, 711-723. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240409>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. (2007). Tabela de Área de Conhecimento/Avaliação. <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>
- Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 373-397. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x>
- Costa, V. P. (2012). Determinantes do Processo de Aprendizagem no Programa de Trainee da Empresa Júnior de Administração (EJA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, PB).
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa*. Penso.
- Cross, B., & Travaglione, A. (2003). The Untold History: Is the Entrepreneur of the 21st Century defined by Emotional Intelligence. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11, 3, 221-228. <https://doi.org/10.1108/eb028973>

- Curşeu, P. L., Pluut, H., Boroş, S., & Meslec, N. (2015). The magic of collective emotional intelligence in learning groups: No guys needed for the spell! *British Journal of Psychology*, *106*(2), 217-234. <https://doi.org/10.1111/bjop.12075>
- Cuschieri S. (2019). The CONSORT statement. *Saudi J Anaesth*, *13*, 27-30. [10.4103/sja.SJA_559_18](https://doi.org/10.4103/sja.SJA_559_18)
- Dal Piva, A. R., Pilatti, L. A., Ferrazza, D. C., & da Silva, E. (2006, novembro 6-8). Empresa Júnior: Um Laboratório de Aprendizagem como Diferencial para a Formação Acadêmica. XIII SIMPEP - Bauru, SP, Brasil. https://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/188.pdf
- Dallos, R. (2006). Observational Methods. In: G. M. Breakwell, S. M. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. Smith (Edits.), *Research methods in Psychology* (pp. 124-145). Sage.
- Dana, M. F., & Matos, M. A. (2011). *Aprendendo a Observar*. EDICON.
- da Silva, S. C. (2017). A importância da Empresa Júnior Sant Angeli, sob a perspectiva dos seus stakeholders, para desenvolvimento de competências necessárias no mercado de trabalho (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus).
- da Silva, G. A., & Otta, E. (2014). Revisão sistemática e meta-análise de estudos observacionais em Psicologia. *Revista Costarricense de Psicología*, *33*(2), 137-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476747238004>
- de Almeida Mello, G. N. (2019). Desenvolvimento de Competências e Habilidades dos Empresários Juniores Atuantes nos Campos da Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, *38*(2). <https://revista.abenge.org.br/index.php/abenge/article/view/1415>
- de Araújo Bispo, A. C. K., da Costa Silva, M. G., Lira, G. P., & de Lima, T. A. P. (2022). Perspectivas de carreira da geração Z: um estudo na Empresa Júnior de Administração da Universidade Federal da Paraíba. *Revista de Ciências da Administração*, *24*(63). <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2022.e82847>

- de Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion*, 2, (pp. 197–218). John Wiley & Sons.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18, 517-530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competências Social e Habilidades Sociais*. Editora Vozes.
- Dimas, I. C. D., Lourenço, P. R., & Miguez, J. (2007). (Re)pensar os conflitos intragrupais: desempenho e níveis de desenvolvimento. *Psicologia*, 21(2), 183–206. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v21i2.373>
- Dos Santos, M. G., Pereira, F. L., Souza-Silva, J. C., & Rivera-Castro, M. A. (2015). Aprendizagem Socioprática e Individual-Cognitiva na Empresa Júnior Brasileira. *Administração Ensino e Pesquisa*, 16, 2, 309-339. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.235>
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (1999). The link between emotions and team effectiveness: How teams engage members and build effective task processes. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings, 1999, 1*, 1-7. 10.5465/apbpp.1999.2762248
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard business review*, 79(3), 80-91.
- Druskat, V. U., Wolff, S. B., Messer, T. E., Koman, E. B., Batista-Foguet, J.-M. (2017). Team Emotional Intelligence: Linking Team Social and Emotional Environment to Team Effectiveness. *Management and Organization*, 433-454. <https://hrcak.srce.hr/187399>
- * Dugan, J. W., Weatherly, R. A., Girod, D. A., Barber, C. E., & Tsue, T. T. (2014). A Longitudinal Study of Emotional Intelligence Training for Otolaryngology Residents and

Faculty. *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg*, 140(8), 720-726.

10.1001/jamaoto.2014.1169

* Durham, M. R. P., Smith, R., Cloonan, S., Hildebrand, L. L., Woods-Lubert, R., Skalamera, J., Berryhill, M. S., Weihs, K. L., Lane, R. D., Allen, J. J. B., Daliey, N. S., Alkozei, A., Vanuk, J. R., & Killgore, W. D. S. (2023). Development and validation of an online emotional intelligence training program. *Frontiers in Psychology*, 1-13.

10.3389/fpsyg.2023.1221817

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *Am J Community Psychol*, 41, 327-350. 10.1007/s10464-008-9165-0

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 1, 405-432.

Elfebein, H. A. (2006). Team Emotional Intelligence: What it can mean and How it Can Affect Performance. In V. U. Druskat & F. Sala, & G. Mount (Edits.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 165-184). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Elfebein, H. A. (2007). Emotion in organizations: A review and theoretical integration. A review and theoretical integration. *Academy of Management Annals*, 1, 371-457.
<https://doi.org/10.1080/078559812>

Elfebein, H. A. (2023). Emotion in Organizations: Theory and Research. *Annual Review Psychology*, 74, 489–517. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-035940>

Ellis, A. P. J., Bell, B. S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D. R. (2005). An Evaluation of Generic Teamwork Skills Training with Action Teams: Effects on Cognitive and Skill-Based Outcomes. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/46>

- Elliot, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for Assessing and Improving Students' Social Skills to Achieve Academic Competence. In J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullota (Edits.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 301-317). The Guilford Press.
- English, T., Lee, I. A., Jhon, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion* 41(2), 230–242. 10.1007/s11031-016-9597-z.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 37-48.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/132/221>
- Feldhaus, D. C., Pereira, M. F., & Neto, S. M. (2012). Gestão Estratégica em Redes: Desenvolvimento e Aplicação de um Modelo na Brasil Júnior. *Revista De Gestão E Projetos*, 3(3), 136–155. <https://doi.org/10.5585/gep.v3i3.84>
- Ferrari, S., Ghedine, T., & Llopis, J. (2022). Competências da inteligência emocional de líderes em países em desenvolvimento. *Revista Gestão Organizacional*, 15(3), 234-253.
<http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v15i3.7005>
- Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 51-64.
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a05v26ns.pdf>
- Ferreira, E. R. A., & de Freitas, A. A. F. (2013). Propensão empreendedora entre estudantes participantes de empresas juniores. *REGPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 2(3), 3-32. <https://regepe.org.br/regepe/article/view/69>
- Ferreira da Silva, R. C., & Pinto, S. R. R. (2011). Organização de Aprendizagem em uma Empresa Júnior. *Administração Ensino e Pesquisa*, 12, 1, 11-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556775001.pdf>

- Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics*. Wadsworth Cengage Learning.
- Forsyth, D. R., & Burnette, J. (2010). Group Processes. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology: The State of the Science* (pp. 495-534). Oxford University Press.
- <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1192&context=jepson-faculty-publications>
- Florêncio, R. S., & Moreira, T. M. M. (2021). Modelo de vulnerabilidade em saúde: esclarecimento conceitual na perspectiva do sujeito-social. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34, eAPE00353. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00353>
- Franco, A. C. (2008). Inteligência Emocional. Em A. Candeias, L. Almeida, A. Roazzi, & R. Primi (Orgs.), *Inteligência Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 331-368). Casa do Psicólogo.
- Franco, D. S., & Seibert, A. Z. (2017). A importância da empresa júnior para uma aprendizagem andragógica. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(4), 59-78.
- <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2113>
- Freitas, L. C. (2013). Uma revisão sistemática de estudos experimentais sobre Treinamento de Habilidades Sociais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XV, 2, 75-88. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v15i2.604>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Garcia, A., Montenegro, L. M., & Araújo, G. F. (2021a). O papel da emoção no sensemaking: relatos de experiências transformadoras em estudantes de empresas juniores da Universidade Federal de Sergipe. *Revista de Gestão e Secretariado*, 12, 2, 203-224.
- 10.7769/gesec.v12i2.1186

- Garcia, A., Montenegro, L. M., & Araújo, G. F. (2021b). Reflexividade e a Aprendizagem no Processo de Sensemaking: Estudo de Casos Múltiplos em Empresas Juniores de Sergipe. *Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 8(21).
https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A1%3A2770561/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A151988827&crl=c&link_origin=scholar.google.com.br
- Gavasso, M. S. B., Fernandes, J. S. G., & Andrade, M. S. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre habilidades sociais: avaliação e treinamento. *Ciências & Cognição*, 21(1), 052-058. <http://www.cienciasecognicao.org/>
- Gerbeth, S., Stamouli, E., & Mulder, R. H. (2022). The relationships between emotional competence and team learning behaviours. *Educational Research Review* 36, 1-28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100439>
- Gibbs, G. (2008). *Análise de Dados Qualitativa*. Editora Artmed.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187. 10.5944/educXX1.19880
- * Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Petergal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- * Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can Emotional Competence Be Taught in Higher Education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *frontiers in Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>

- * Gökel, Ö., & Dağlı, G. (2017). Effects of Social Skill Training Program on Social Skills of Young People. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7365-7373. [10.12973/ejmste/79615](https://doi.org/10.12973/ejmste/79615)
- Goleman, D. (1998). In *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss & D. Goleman (Edits.), *The Emotionally Intelligent Workplace How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organization* (pp. 13-26). Jossey-Bass.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 26, 780-789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/qY3vsNBv5N4PWF3LQT3Twsz/?format=pdf&lang=pt>
- Gondim, S. M. G., & de Freitas Araujo, S. (2013). Focus group. In K.D. Keith (Edit.), *The Encyclopedia of Cross Cultural Psychology*, 2, (pp. 556-560). Wiley-Blackwell. ISBN: 9781118339893
- Gondim, S. M. G. (2019). Criatividade, inovação e características da tarefa em empresas juniores: estudos de casos múltiplos. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(4), 762-771. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17414>

- Gondim, S. M. G., Carneiro, L. L., Moscon, D. C. B., & Simões, A. C. A. (2022). Competências Socioemocionais. Em M. R. Anastacio & T. Gouvêa (Orgs.), *Inteligência Genuinamente Humana Competências Globais para Vida e para o Trabalho agora e no futuro* (pp. 75 a 96). Nelpa
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. (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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006
- Gondim, S. M. G., & Queiroga, F. (em preparação). Intervenções Grupais, Gestão de Pessoas e Avaliação Psicológica.
- Gondim, S. M. G., & Rentería-Pérez, E. (2019). Da pesquisa-ação à ciência do desenho (design science): a validade da pesquisa prática/intervenção e a produção do conhecimento. https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2019/Instituicoes/2019_Instituicoes_saude_e_sociedade_cap2.pdf
- Gouveia, T. G., & Polydoro, S. A. J. (2020). Programas de habilidades sociais para universitários: uma revisão de literatura. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 4(1), 160-174. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i1.225>
- Grillo, A. M. (2012). Relevância da Assertividade na Comunicação Profissional de Saúde-Paciente. *Psicologia, Saúde & Doença*, 13(2), 283-297.
<http://hdl.handle.net/10400.21/5046>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. 10.1080/1047840X.2014.940781
- Grossman, E. B., Yli-Renko, H., & Janakiraman, R. (2012). Resource search, interpersonal similarity, and network tie valuation in nascent entrepreneurs' emerging

- networks. *Journal of Management*, 38(6), 1760-1787.
<https://doi.org/10.1177/0149206310383693>
- * Hansenne, M., Nélis, D., Feyers, D., Salmon, E., & Majerus, S. (2014). Better Neuronal Efficiency After Emotional Competences Training: An fMRI Study. *Psychologica Belgica*, 54(4), 328-349. <http://dx.doi.org/10.5334/pb.av>
- Härtel, C. E., Gough, H., & Hartel, G. F. (2006). Service providers' use of emotional competencies and perceived workgroup emotional climate to predict customer and provider satisfaction with service encounters. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 1(3), 232-254. <https://doi.org/10.1504/IJWOE.2006.010790>
- Härtel, C. E., Gough, H., & Härtel, G. F. (2008). Work-group emotional climate, emotion management skills, and service attitudes and performance. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 46(1), 21-37. <https://doi.org/10.1177/1038411107086541>.
- * Held, M. J., Fehn, T., Gauglitz, K., & Schütz, A. (2023). Training Emotional Intelligence Online: An Evaluation of WEIT 2.0. *Journal of Intelligence*, 11, 2-21.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11060122>
- * Herpertz, S., Schütz, A., & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.015>
- Hoegl, M., & Parboteeah, K. P. (2006). "Team reflexivity in innovative projects". *R&D Management*, 36(2), 113-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2006.00420.x>
- Hoever, I. J., Van Knippenberg, D., Van Ginkel, W. P., & Barkema, H. G. (2012). Fostering team creativity: perspective taking as key to unlocking diversity's potential. *Journal of applied psychology*, 97(5), 982. <https://doi.org/10.1037/a0029159>

- Hozic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How Efficient are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-analysis. *Emotion Review*, *10*(2), pp.138-148.
<https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Isohätälä, J., Näykki, P., Järvelä, S., & Baker, M. J. (2018). Striking a balance: Socio-emotional processes during argumentation in collaborative learning interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, *16*, 1-19.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.09.003>
- Jamshed, S., Bakar, R. A., & Nazri, M. (2018). Emotionally intelligent teams: Can emotional intelligence enhance performance. *Arabian Journal of Business and Management Review (Kuwait Chapter)*, *7*(1), 23-33. 10.12816/0043947
- * Johnsen, J.-A., K., Borit, M., Stangvaltaite-Mouhat, L. (2023). Using storytelling in undergraduate dental education: Students' experiences of emotional competence training. *Eur. J. Dent. Educ.*, 793-801. 10.1111/eje.12868
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. In N. M. Ashkanasy & J. L. Farr (Edits.), *Emotion and performance* (pp. 195-218). CRC Press.
- * Junça Silva, A., & Almeida, N. (2023). Can engagement and performance be improved through online training on emotional intelligence? Aquasi-experimental approach. *International Journal of Educational Management*, 2-17. 10.1108/IJEM-03-2022-0092
- Khan, M. S., Breitnecker, R. J., Gustafsson, V., & Schwarz, E. J. (2015). Innovative Entrepreneurial Teams: The Give and Take of Trust and Conflict. *Creativity and Innovation Management*, *24*, 4, 558-573. 10.1111/caim.12152
- Keller, P. G., & Kozlinska, I. (2019). Entrepreneurial Affect and Emotions in Entrepreneurship Education Impact Research: A Systematic Review and Research

Agenda. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2(4), 281-307.

<https://doi.org/10.1177/2515127419860303>

Kelly, J. R., & Barsade, S. (2001). Mood and Emotions in Small Groups and Work Teams.

Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86, 1, 99–130.

doi:10.1006/obhd.2001.2974

Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis.

Cognition Emotion, 13, 505-521.

* Khorasani, E. C., Ardameh, M., Sany, S. B. T., Tehrani, A. Ghavami, & V., Gholian-aval, M. (2023). The influence of emotional intelligence on academic stress among medical students in Neyshabur, Iran. *BMC Psychiatry*, 23, 848, 1-11.

<https://doi.org/10.1186/s12888-023-05344-0>

* Klarin, M., Antičević, V., Kardum, G., Proroković, A., & Sindik, J. (2017). Communication and social skills in Education of Health Occupation Students. *Suvremena psihologija*, 20, 1, 39-51. 10.21465/2017-SP-201-03

Koman, E., Wolff, S. B., & Howard, A. (2008). The cascading impact of culture: Group emotional competence (GEC) as a cultural resource. *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*, 26, 39-53.

https://www.profwolff.org/GEIPartners/index_files/Articles/Koman%20Wolff%20Howard%20EI%20Culture%20Chapter%20Sep%209%2006.pdf

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 1-15. 10.1177/1754073917735902

Kozlowski, S. W., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12, 333-375.

<https://ecommons.cornell.edu/server/api/core/bitstreams/42df91e0-eb80-406b-8647-6c5adb353ed5/content>

- Kozlowski, S. W., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological science in the public interest*, 7(3), 77-124.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2013). *Work groups and teams in organizations: Review update* [Electronic version]. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/927>
- Kram, K. E., & Cherniss, C. (2001). Developing Emotional Competence Through Relationships at Work. In C. Cherniss & D. Goleman (Edits.), *The Emotionally Intelligent Workplace How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 254-285). Jossey-Bas.
- Lackeus, M., (2013, August 21-23). Links between Emotions and Learning Outcomes in Entrepreneurial Education. Conference paper at 22:nd Nordic Academy of Management conference (NFF), Reykjavik, Iceland. <https://vcpllist.com/wp-content/uploads/2013/08/Links-between-Emotions-and-Learning-Lackeus-NFF-conference-paper1.pdf>
- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicod debate 12. Psicología, Cultura y Sociedad*, 63-84. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/62804>
- Lau P. S. Y., & Wu, F. K. Y. Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*. 10.1100/2012/975189
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence essai sur um attracteur étrange. *Les éditions d'organisations*. Quatrième Tirage.

Lechler, T. (2001). Social interaction: A determinant of entrepreneurial team venture success.

Small Business Economics, 16(4), 263-278.

<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011167519304>

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017).

Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology:

Promoting methodological integrity. *Qualitative psychology*, 4(1), 2.

<https://doi.org/10.1037/qup0000082>

Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C.

(2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-

analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and

Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26.

<https://doi.org/10.1037/amp0000151>

Lewinski, S. M., Pilatti, L. A., Kowaleski, J. L. & Frasson, A. C (2009, setembro).

Contribuição da Empresa Júnior para desenvolvimento das competências necessárias a formação de Engenheiros de Produção. XVI SIMPEP. Bauru, SP.

[http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/E-](http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/E-book%202009/CONGRESSOS/Nacionais/2009%20-%20SIMPEP/XVI_SIMPEP_Art_5_a.pdf)

[book%202009/CONGRESSOS/Nacionais/2009%20-](http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/E-book%202009/CONGRESSOS/Nacionais/2009%20-%20SIMPEP/XVI_SIMPEP_Art_5_a.pdf)

[%20SIMPEP/XVI_SIMPEP_Art_5_a.pdf](http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/E-book%202009/CONGRESSOS/Nacionais/2009%20-%20SIMPEP/XVI_SIMPEP_Art_5_a.pdf)

Li H., & Li J. (2009). Top management team conflict and entrepreneurial strategy making in

China. *Asia Pac. J. Manag.* 26(2), 263–83. 10.1007/s10490-007-9071-2

Lira, J. O. L. (2021). Aprendizagem e desenvolvimento das competências coletivas. Em A. B.

da Silva (Org.), *Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas*

Brasileiras (pp. 337 a 360). Editora UFPB.

- * Lopes, D. C., Gerolamo, M. C., Musetti, M. A., & Amaral, D. C. (2021). Social skills in higher education: how to combine active learning and social skills training program. *Production*, 31, e20200103, 2-13. 10.1590/0103-6513.20200103
- Lozano-Pena, G., Saez-Delgado, F., Lopez-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- MacCann, C., Jiang, Y., & Brown, L. E. R., Bucich, & M., Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146, 2, 150-186. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Macêdo, J. W. L., & Silva, A. B. (2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 20(2), 965-973. <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>
- McGrath, J. E., Arrow, H., & Berdahl, J. L. (2014). The study of groups: Past, present, and future. In M. Brewer (Edit.), *Personality and Social Psychology at the Interface* (pp. 95-105). Psychology Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b85b0d644329189ba ce56fec195c8bb97d2f86c1>
- * Mailey, C., Day-Watkins, J., Pallathra, A. A., Eckerman, D. A., Brodtkin, E. S., & Connell J. E. (2021). Using Adaptive Computer-based Instruction to Teach Staff to Implement a Social Skills Intervention. *Journal of Organizational Behavior Management*, 41, 1, 2-15. <https://doi.org/10.1080/01608061.2020.1776807>
- Magalhães, T. G., Daumau, M. B. L., & Souza, I. M. (2014). Gestão do Conhecimento para Tomada de Decisão: Um Estudo de Caso na Empresa Júnior. *Revista de Gestão*

Universitária na América Latina GUAL, 7, 2, 108-129. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n2p108>.

Makhamed, Y. M. (2015). Suporte Organizacional e Desenvolvimento de Competências Empreendedoras em Empresas Juniores no Brasil (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN).

Marassi, R. B., Vogt, M., & Biavatti, V. T. (2014, março 24-26). A experiência em empresa júnior na formação acadêmica e as possibilidades empreendedoras na carreira profissional. VIII EGEPE-Encontro de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, 8. <https://anegepe.org.br/wp-content/uploads/2021/09/350.pdf>

Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92-103. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

* Martínez-Vilchis, R., Reynoso, T. M., & Rivera, J. P. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16, 1, 33-44. 10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.ep

* Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland. *Psychological Topics*, 1, 85-94. doi:<https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5>

Martins, T. G. M., Monteiro, N. P., & Ferreira, G. A. (2020, dezembro 1-3). A formação do engenheiro do futuro: as contribuições do movimento empresa júnior. XLVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da ABENGE. https://abenge.org.br/sis_artigo_doi.php?e=COBENGE&a=20&c=3117

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1319&context=psych_facpub
- Mayer, J. D., Di Paolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Percibir contenido afectivo en estímulos visuales ambiguos: un componente de la inteligencia emocional. *Revista de evaluación de la personalidad*, 54(3-4), 772-781.
- McDrury & Alterio (2001). Achieving reflective learning using storytelling pathways. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(1), 63- 73.
10.1080/147032901300002864 42.
- Meneses, R. Navarro, J. (2015) ¿Cómo Mejorar la Eficacia de los Equipos a través de los Procesos Grupales? Um Exemplo la Industria Automotriz. *Papeles de Psicólogo*, 36, 3, 224-229. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77842122008.pdf>
- Menezes, B. F. R., & Costa, A. S. M. (2016). Experiência de Trabalho e Formação Empreendedora: Um Estudo sobre a Empresa Junior PUC Rio. *Revista ADM.MADE*, 20, 1, 79-105.
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/admmade/article/view/1357/1076>
- Menezes, P., Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Conceitos Essenciais em treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. Em P. Menezes, T. Zerbini, & G. Abbad, *Manual de Treinamento Organizacional* (pp. 15-24). Bookman/Artmed.
- * Meng, L., & Qi, J. (2018). The Effect of an Emotional Intelligence Intervention on Reducing Stress and Improving Communication Skills of Nursing Students. *NeuroQuantology*, 16, 1, 37-42. 10.14704/nq.2018.16.1.1175

- * Mert, A. (2023). The Effects of Emotional Intelligence-Oriented Psycho-Education Programme on Problem Solving and Decision-Making Skills. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 6(2), 207-217. 10.33438/ijds.1264456
- * Mohammed, N. F., Govindasamy, P., Rahmatullah, B., & Purnana, S. (2022). Emotional Intelligence Online Learning and its Impact on University Students' Mental Health: A Quasi-Experimental Investigation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 30(2), 665 – 680. 10.47836/pjssh.30.2.13
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills: a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2, 1, 59-84. 10.13152/IJRVET.2.1.4
- Monteiro, S. A., & Freitas, A. F. (2019). Ensino Superior e Empreendedorismo: a experiência das empresas juniores. Em A. L. Silva (Org.), *Empreendedorismo Universitário* (pp. 27-46). Paco Editorial.
- Moraes, V. V., & Borges-Andrade, J. E. (2010). Aprendizagem Relacionada ao Trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10, 2, 112-128. <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>
- * Moretto, L. A., & Bolsoni-Silva, A. T. (2019). Promove-Universitários: Efeitos na promoção de interações sociais e saúde mental. *Interação em Psicologia*, 23, 3, 357-367. <https://doi.org/10.5380/psi.v23i3.61155>
- Moriarty, P., & Buckley, F. (2003), Increasing team emotional intelligence through process. *Journal of European Industrial Training*, 27, 2/3/4, 98-110. <https://doi.org/10.1108/03090590310468921>
- Mortan, R. A., Ripoll, P., Carvalho, C., & Bernal, M. C. (2014). Effects of emotional intelligence on entrepreneurial intention and self-efficacy. *Journal of Work and*

- Organizational Psychology*, 30, 97-104.
- doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.11.004>
- Moser, A. (2010). Formação docente em comunidades de prática. *Revista Intersaberes*, 5(10), 210-244. <https://doi.org/10.22169/revint.v5i10.172>
- Mossholder, K. W., Bedeian, A. G., & Armenakis, A. A. (1982). Group Processes – Work Outcome Relationship: A note on the Moderating Impact of Self-Esteem. *Academy of Management Journal*, 25, 3, 575-585.
- Mourão, L., Borges-Andrade, J. E., & Abbad, G. S. (2022). Aprendizagem, Desenvolvimento Profissional, e Desenho do Trabalho. Em G. S. Abbad, J. E. Borges-Andrade, L. Mourão, & S. M. G. Gondim (Orgs.), *Desenho e Redesenho do Trabalho* (Kindle Book, pp. 185-218). Editora Vetor.
- Mroz, J. E., Allen, J. A., Verhoeven, D. C., & Shuffler, M. L. (2018). Do We Really Need Another Meeting? The Science of Workplace Meetings. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), 484–491. <https://doi.org/10.1177/0963721418776307>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16, 2, 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Naithani .(2008). Reference framework for active learning in higher education. . In A. Hawaj, Elali and Twizell (Eds.), *Higher Education in the Twenty-First Century: Issues and Challenges* (pp. 113-120). Taylor & Francis Group.
- Navas, M. D. C. O. (2014). The improvement of employability among Higher Education students: the use of emotional intelligence as an educational strategy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 380-386. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.021

- Ndawo, G. (2021). Facilitation of emotional intelligence for the purpose of decision-making and problem-solving among nursing students in an authentic learning environment: A qualitative study. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 15, 2-8.
<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2021.100375>
- Offermann, L. R., Bailey, J. R., Vasilopoulos, N. L., Seal, C., & Sass, M. (2004). The relative contribution of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance. *Human performance*, 17(2), 219-243.
https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_5
- Ohly, S., & Schmitt, A. (2015). What makes us enthusiastic, angry, feeling at rest or worried? Development and Validation of an affective work taxonomy using concept mapping methodology. *Journal of Business and Psychology*, 30, 15-35.
<https://link.springer.com/article/10.1007/S10869-013-9328-3>
- Oliveira Júnior, P. S. N., Santos, P. H. P. S., Rodrigues, V. O., & Andrade, J. N. T. (2023). Empresas Juniores no Brasil: Uma Análise do Impacto na Formação de Estudantes e na Consultoria Empresarial. *Id on line. Revista de Psicologia*, 151-163.
10.14295/online.v17i68.3840
- O'Shea, D., Buckley, F., & Halbesleben, J.R.B. (2017). Self-regulation in entrepreneurs: integrating action, cognition, motivation and emotions. *Organizational Psychology Review*, 1-29. <https://hdl.handle.net/10344/5880>
- Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2015000200006&script=sci_arttext
- Peres, R. S., Carvalho, A. M. R. D., & Hashimoto, F. (2004). Empresa Júnior: integrando teorias e práticas em Psicologia. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 4(2), 11-

29. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572004000200002&script=sci_arttext
- Pérez-Escoda, N., & Guiu, G. F. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competências emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N., Silvente, V. B., & Rosseló, A. A. (2019). Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Educación Superior: Evaluación Del Posgrado en Educación Emocional. *Bordón 71*(1), 97-113. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/162056/1/696524.pdf>
- Peroni, A. P., & Cavalari Junior, O. (2019). Educação empreendedora: formação de cidadãos na Educação Profissional e Tecnológica. *Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, 47*, 70-81. <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3123>
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 23*(1), 24–36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016
- * Pereira-Guizzo, C. S., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Leme, V. B. R. (2018). Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional, 22, 3*, 573-581. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018035449>
- Pichiai, D. (2008). Empresa Júnior: Um Exemplo de Pequena Empresa. *Revista de Administração em Diálogo, 10, 2*, 35-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534654438006>
- Pillay, N., Park, G., Kim, Y. K., & Lee, S. (2020). Thanks for your ideas: Gratitude and team creativity. *Organizational behavior and human decision processes, 156*, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.11.005>

- Povarenkina, I. A., Frolova, N. H., & Chicherina, Y. V. (2021, september 20). The role of group dynamics in creating a developing educational environment of a university. In SHS Web of Conferences. International Conference “Fundamental Research of the Phenomenon of Happiness” (Vol. 122, p. 04002). EDP Sciences. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/33/shsconf_frph2021_04002/shsconf_frph2021_04002.html
- Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, Defining, and Representing Problems. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Edits.), *The Psychology of Problem Resolution* (pp.3-30). Cambridge University Press.
- Pureza, J., Rusch, S., Wagner, M. F., & da Silva Oliveira, M. (2013). Treinamento de habilidades sociais em universitários: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas (Impresso)*, 2-9. https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9242/2/Treinamento_de_Habilidades_Sociais_em_Universitarios_uma_proposta_de_intervencao.pdf
- Queiroga, F., Andrade, J. M., Borges-Ferreira, M. F., Nogueira, R., & Abbad, G. S. (2012). Medidas de Aprendizagem em TD&E – fundamentos teóricos e metodológicos. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Menezes, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação* (pp. 108-126). Artmed.
- Rahman, M. (2019). 21st Century Skill “Problem Solving”: Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research* 2, 1, 64-74. <http://doi.org/10.34256/ajir1917>
- Ramadan, A. O., Machado, B. P., Estivaleta, V. F. B., & Wegner, R. S. (2022). Estilo Gerencial e Oportunidade de Aprendizagem: Um estudo com Empresários Juniores. *Desafio Online*, 10, 2, 361-385. doi.org/10.55028/don.v10i2.13535

- Rentería-Perez, E., & Gondim, S.M.G. (2019). Da pesquisa-ação a ciência do desenho (design science): a validade da pesquisa prática/intervenção e a produção do conhecimento. In M. N. Carvalho Freitas & T. Cury-Pollo (Orgs.), *Instituições, saúde e sociedade: contribuições da Psicologia*. EdUMEG.
- Reinert, M., De Souza Munhoz, G., Filippin, M., Rissardi Chimello, G., Martins Monteleone, G., & Gazola Pastro, M. (2012). Recrutamento e Seleção como parte do Processo de Socialização Organizacional: Estudo de Caso de uma ONG. *Revista Base (Administração e Contabilidade) da Unisinos*, 9, 1, 27-40. 10.4013/base.2012.91.03
- Ribeiro, A. M., Fonseca, D. R., Souza, I. G. L., & Meneses, P. P. (2010, outubro, 9-11). Desenvolvimento de Competências de Trainees de Empresas Juniores. XXI CONAD Congresso Nacional de Administração. Goiânia – GO.
- Rocha, A. R. S., & dos Santos, A. C. B. (2021). Relações entre as atuais vivências no mercado formal de trabalho e as experiências anteriores em Empresas Juniores, à luz da psicodinâmica do trabalho. *Revista Administração em Diálogo*, 23(1), 26-38.
<https://doi.org/10.23925/2178-0080.2021v23i1.47639>
- Rubio, J. M. L., León-Pérez, J. M., & Sánchez, I. M. H. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales y responsabilidad social corporativa: estudio de un caso. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 101-107. <https://doi.org/10.55414/610ksb37>
- Ruiz-Aranda, D., Martín Salguero, J., & Cabello, R. (2012). Can emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO Project. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1373-1380.
<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Ruiz-Aranda, D., Ruth Castillo, M. A., Martín Salguero, J., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence

- Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health* 51, 462-472.
10.1016/j.jadohealth.2012.02.003
- Saarni, C. (2002). Competência emocional: uma perspectiva evolutiva. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de Inteligência Emocional Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*, (pp.66-80). Artmed.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Santos, R. A. (2009). Desenvolvimento de Competências Profissionais em Alunos de Engenharia: Estudo de Empresa Júnior como Integração entre Teoria-Prática. *Revista Lugares de Educação*, 2, 1, 3-13. https://www.researchgate.net/profile/Robson-Arruda-Dos-Santos/publication/291068483_Desenvolvimento_de_Competencias_Profissionais_em_Alunos_de_Engenharia_Estudo_de_Empresa_Junior_como_Ferramenta_de_Integracao_Teoria_-_Pratica/links/59a56c9a0f7e9b348eb00e8d/Desenvolvimento-de-Competencias-Profissionais-em-Alunos-de-Engenharia-Estudo-de-Empresa-Junior-como-Ferramenta-de-Integracao-Teoria-Pratica.pdf
- Santos, R. A. (2012). Desenvolvimento de Competências Profissionais em Alunos de Engenharia: Estudo de Empresa Júnior como ferramenta de integração teoria – prática.

Revista Lugares de Educação, Bananeiras, 2, 1, 3-13.

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

- Sato, K. T., Satolo, E. G., & Queiroz, T. R. (2015). Desenvolvimento de competências e valores organizacionais em discentes de uma empresa júnior. *Revista Conexão UEPG, 11,3*, 282-297. <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/7531/4752>
- Sauli, F., Wenger, M., & Fiori, M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: State of the art and guidelines for interventions. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14(4)*, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00132-8>
- Schmitt, A. C., De Marco, R. G., Bogo, A. M., & Henning, E. (2015). Contribuições das Empresas Juniores para Formação Acadêmica na Visão dos Alunos da UDESC Joinville. *Revista Eletrônica Engenharia Viva (Online), 2, 2*, p. 61-70. View of Contribuições das Empresas Juniores para a Formação Acadêmica na Visão dos Alunos da UDESC Joinville (ufg.br)
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2007). Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates Koopman. *Applied Psychology: An International Review, 56(2)*, 189–211 doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00250.x
- Scott, J. B., de Abreu Prola, C., Siqueira, A. C., & Pereira, C. R. R. (2018). O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista, 24(2)*, 600-615.
- * Shahid, R., Stirling, J., & Adams, D. (2018). Promoting wellness and stress management in residents through emotional intelligence training. *Advances in Medical Education and Practice, 9*, 681-686. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2147/AMEP.S175299>
- * Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedreiro, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en

adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/>

Javeriana.upsy18-3.iepi

Silva, S. C. (2017). A Importância da Empresa Júnior Sant Angeli, sob a perspectiva dos seus stakeholders, para desenvolvimento de competências necessárias no mercado de trabalho (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus - MA). <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5686>

Silva, K. K. A. D., & Behar, P. A. (2023). Mapeamento de Competências socioemocionais de estudantes: uma revisão sistemática. *Concilium*, 23, 3, 734-752. 10.53660/CLM-856-23B16

Silva, J. L. P., Passos, J. G. V., Sousa, M. M., Corradi, M. H. C., Bandeira, P. F. R., Guilhermino, C. S., . . . & Alvarenga, M. A. S. (2022). As Empresas Juniores Contribuem para Mudanças Pessoais em Universitários? *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 22(4), 2269-2278. <https://doi.org/10.5935/rpot/2022.4.24465>

Smolka, A. L. B, Laplane, A. L. F., Magiolino, L. L. S., & Dáinez. D. (2015). O Problema da Avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36, 130, 219-242. <https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?format=pdf&lang=pt>

* Sniras, S. (2022). Impact of the Social Skills Training Programme on Adolescents Attending Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 11(2), 515-525. 10.13187/ejced.2022.2.515

Soares, A. B., Mourão, L., Santos, A. A. A., & Mello, T. V. S. (2015). Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. *Interação em Psicologia*, 19, 2, 211-223.

Souza, P. C. A. R. (2011). Condições para criar no ambiente de trabalho de empresas juniores. (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, Brasília).

- Souza, E. C. L., & Dourado, T. P. (2003). Empresa Júnior: Uma análise da situação atual das juniores das Universidades brasileiras. *Egepe: Encontro de estudos sobre empreendedorismo e gestão de pequenas empresas*. Brasília. UEM/UEL/UnB, p. 521-528.
- * Sousa, K. O., & França, D. X. (2023). Social skills training as a strategy to combat prejudice against sexual and gender diversity. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, e200185. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e200185>
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Artmed.
- Taggar, S. (2002). Individual Creativity and Group Ability to Utilize Individual Creative Resources: A Multilevel Model. *Academy of Management Journal*, 45, 2, 315-330. <https://doi.org/10.5465/3069349>
- * Tanaka, H., Saga, T., Iwauchi, K., Honda, M., Morimoto, T., Matsuda, Y., Uratani, M., Okazaki, K., & Nakamura, S. (2023). The Validation of Automated Social Skills Training in Members of the General Population Over 4 Weeks: Comparative Study. *JMIR Form Res*, 7, e44857, 1-10. [10.2196/44857](https://doi.org/10.2196/44857)
- Taylor, D. W., & Thorpe, R. (2004). Entrepreneurial learning: a process of co-participation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11, 2, 203-211. [10.1108/14626000410537146](https://doi.org/10.1108/14626000410537146)
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A longitudinal study of team conflict, conflict management, cohesion, and team effectiveness. *Group & organization management*, 34(2), 170-205. [10.1177/1059601108331218](https://doi.org/10.1177/1059601108331218)
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. Routledge.
- Tjosvold, D., Wong, A. S. H., & Feng Chen, N. Y. (2014). Constructively managing conflicts in organizations. *Annual Review Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 545-568. [10.1146/annurev-orgpsych-031413-091306](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091306)

- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4, 3, 356-367. 10.1177/1534484305278283
- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The learning organization*, 5(2), 99-103.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696479810212060/full/html>
- Tran, V., Páez, D., & Sánchez, F. (2012). Emotions and Decision-Making Processes in Management Teams: A Collective Level Analysis. *Revista de Psicología del Trabajo de las Organizaciones*, 28, 1, 15-24. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2012a2>
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19, 6, 592-602.
<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.901951>
- Turner, M.E., & Pratkanis, A. (1998). Twenty-Five Years of Groupthink Theory and Research: Lessons from the Evaluation of a Theory. *Organizational behavior and human decision processes*, 73 2/3, 105-15. <https://doi.org/10.1006/OBHD.1998.2756>
- Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional Intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research JPEN*, 22(1), 26-33.
- Valadão Jr., V. M., Almeida, R. C., & Medeiros, C. R. O. (2014). Empresa Júnior: Espaço para Construção de Competências. *Administração, Ensino e Pesquisa*, 15, 4, 665-695.
<https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n4.1>
- van den Berg, W., Curseu, L. P., & Mees, M. T. H. (2014). Emotion regulation and conflict transformation in multi-team systems. *International Journal of Conflict Management*, 25, 2, p. 171-188. 10.1108/IJCMA-05-2012-0038.
- Van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2016). Emotional collectives: How groups shape emotions and emotions shape groups. *Cognition and Emotion*, 30(1), 3-19.
<https://www.researchgate.net/profile/Agneta->

Fischer/publication/289505423_Emotional_collectives_How_groups_shape_emotions_and_emotions_shape_groups/links/56051f3608ae5e8e3f312fa0/Emotional-collectives-How-groups-shape-emotions-and-emotions-shape-groups.pdf

* Vieira-Santos, J. (2020). Desenvolvimento de habilidades sociais em EAD: O papel do feedback do tutor. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-10.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217008>

Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>

Vyakarnam, S., Jacobs, R., & Handelberg, J. (1999). Exploring the formation of entrepreneurial teams: The Key to rapid growth business? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 6, 2, 153-165. https://www.researchgate.net/profile/Shai-Vyakarnam/publication/235278695_Exploring_the_formation_of_entrepreneurial_teams_The_key_to_rapid_growth_business/links/6050707b458515e8344aad53/Exploring-the-formation-of-entrepreneurial-teams-The-key-to-rapid-growth-business.pdf

Wang, N., Young, T., Wilhite, S., & Marczyk, G. (2011). Assessing Students' Emotional Competence in Higher Education: Development and Validation of the Widener Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(1), 47-62.
<https://doi.org/10.1177/0734282909359394>

Walter, F., & Bruch, H. (2008). The positive group affect spiral: a dynamic model of the emergence of the positive affective similarity in work groups. *Journal of Organizational Behavior Journal Organizational Behavior*, 29, 239–261. <https://doi.org/10.1002/job.505>

- Watzek, V., & Mulder, R. H. (2019). Team Learning Behaviours and Team Affective Reactions: an Empirical Study on Interdisciplinary Work Teams. *Vocations and Learning* 12, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9205-3>
- Whittemore, R., & Knalf, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing* 52(5), 546– 553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wittenbaum, G. M., & Moreland, R. L. (2008). Small Group Research in Social Psychology: Topic and Trends over Time. *Social and Personality Psychology Compass* 2/1, 187–203, [10.1111/j.1751-9004.2007.00065.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00065.x)
- Wolf, S. B., Druskat, V. U., Koman, E. S., & Messer, T. E. (2006). The Link Between Group Emotional Competence and Group Effectiveness. In V. S. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Edits.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work Current Research Evidence with Individuals and Groups* (pp. 223 a 244). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yamagishi, T., & Kiyonari, T. (2000). The group as the container of generalized reciprocity. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 116-132. <https://doi.org/10.2307/2695887>
- Yang, J., & Mossholder, K. W. (2004). Decoupling task and relationship conflict: the role of intragroup emotional processing. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 589-605. [10.1002/job.258](https://doi.org/10.1002/job.258)
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zander, A. (1996). *Motives & Goals in Groups*. Routledge.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence: Mythe, construction ou réalité*. Liaisons.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?

A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. [http://dx.doi.](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2)

[org/10.1207/S15326985EP3704_2](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2)

Zilioto, D. M., & Berti, A. R. A. (2012). A aprendizagem do aluno inserido em empresa

júnior. *Revista Conexão UEPG*, 8, 2, 210-217.

Apêndice 1. Termo de Consentimento Informado

Declaro ter conhecimento de que estou participando do estudo denominado ***Criatividade e inovação em organizações brasileiras e espanholas: explorando antecedentes e consequentes para subsidiar políticas de gestão***, conduzido por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, cujos objetivos são:

- Avaliar as características da criatividade e inovação em empresas juniores;
- Identificar as competências emocionais mais preponderantes nesse ambiente;
- Averiguar as características de trabalho das empresas juniores.
- Identificar características do grupo e equipe de trabalho.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder à Prova de Imaginação Criativa, aos Indicadores de Inovação, à medida de Potência de Equipes e às escalas Perfil de Competência Emocional e Características do Trabalho, além de participar do grupo focal e permitir que sejam feitas observações de três reuniões da diretoria executiva, que serão realizados em dias diferentes, permitindo que ambos sejam gravados (vídeo e/ou áudio).

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) Os nomes dos participantes da pesquisa não serão divulgados em nenhuma hipótese;
- b) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- c) Os pesquisadores estão obrigados a me fornecer, quando solicitados, as informações coletadas;

Ao confirmar a participação, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, divulgação científica, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as

restrições acima elencadas. Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Salvador, de..... de.....

Nome completo do participante

Assinatura do sujeito do participante

Apêndice 2. Protocolo de Observação

Nº do Caso: _____ Empresa Júnior: _____
 Instituição: _____ Área de Atuação: _____
 Curso: _____ Data da Observação: _____
 Início: _____ Término: _____
 Quem observou: _____ Local da observação: _____
 Fixo? _____

Aspectos gerais a serem observados:

Ambiente social

Espaço físico

Aspectos observados na segunda reunião:

Houve retomada da reunião anterior?

Tiveram consequências das decisões tomadas?

Objeto de Observação	Especificação dos itens observados	Sim	Não	Em parte	Notas
Clareza de objetivos e metas	Especificação clara no início da reunião dos objetivos e metas				
Participação ativa dos membros na reunião	Todos emitem opinião e discutem as ideias em grupo				
Diversidade de ideias	Número de ideias e a originalidade das ideias				
Reforçamento e valorização das ideias	Suporte de outros membros da diretoria as ideias trazidas durante a reunião				
Conflitos de tarefa	Divergências em relação a como as tarefas devem ser executadas				
Conflitos afetivos	Tensões manifestadas sobre a forma de tratamento descortês, interrupções, críticas mais pessoais				
Tomada de decisão	Tomaram-se decisões ao final da reunião.				
Consenso na tomada de decisão	O quanto essas decisões foram consensuais.				
Implementação da tomada de decisão	Foram planejadas ações para implementação das ideias associadas a tomada de decisão.				
Clima afetivo positivo	Prevalência de manifestações afetivas positivas durante a reunião.				
Reflexividade do grupo	Autoconsciência sobre as forças e fragilidades do grupo				