

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

JULIA SHIMOHARA BRADASCHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ANIELSON BARBOSA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Alegria, conquista, estresse, ansiedade e medo do desconhecido são apenas algumas das emoções vivenciadas durante a trajetória universitária e a vida profissional (SILVA; PEREIRA, 2018). Reconhecer e gerenciar tais emoções nas relações sociais são essenciais para o desenvolvimento, a adaptação e o sucesso em todos os domínios da vida (CONLEY, 2015; ELIAS et al., 1997; BRACKETT et al., 2011).

A capacidade de reconhecer e gerenciar as emoções possui uma vasta literatura, com diversas denominações, tais como: inteligência emocional (SALOVEY; MAYER, 1997), inteligência socioemocional (BAR-ON, 2006), competência emocional (SAARNI, 2002; BOYATZIS, 2009; BISQUERRA; ESCODA, 2007) e competência socioemocional (CASEL, 2005; MACÊDO; SILVA, 2020). Neste trabalho, adotaremos o termo competências socioemocionais, que envolve cinco dimensões: consciência emocional, consciência social, autocontrole emocional, regulação emocional e criatividade emocional (MACÊDO; SILVA, 2020). A mobilização dessas competências favorece o processo de aprendizagem, relações sociais e resoluções de problemas, por meio do gerenciamento das próprias emoções de forma eficaz, potencializando o senso de bem-estar subjetivo e a resiliência adaptativa (BISQUERRA; ESCODA, 2007; SAARNI, 2002).

As competências socioemocionais são percebidas por Boyatzis e Saatcioglu (2008) como cruciais para o desempenho eficaz no trabalho, principalmente em profissões relacionadas ao papel de liderança e administração, sendo o seu estudo necessário de forma a evitar o estresse, que impacta na saúde do trabalhador (PEREIRA et al., 2014). Dessa forma, as empresas possuem altas expectativas com relação às competências socioemocionais dos estudantes universitários, uma vez que serão os seus futuros funcionários (BELAND, 2007).

Além das expectativas das empresas, durante a trajetória acadêmica, os estudantes vivenciam novas experiências, criam novos relacionamentos, modificam relacionamentos existentes, mudam seus hábitos de estudos e iniciam a vida profissional (PARKER et al., 2004). A sobrecarga emocional associada à baixa mobilização das competências socioemocionais justifica o crescimento dos estudos relacionados à integridade física e mental dos estudantes universitários, principalmente aqueles relacionados ao estresse, ansiedade e depressão, demonstrando que a universidade pode ser considerada um ambiente estressor (SILVA; PEREIRA, 2018; CONLEY, 2015).

O ambiente acadêmico é um espaço social que pode contribuir para o desenvolvimento do estudante como um todo, pois as competências técnicas não são suficientes para suprir as demandas pessoais, acadêmicas e profissionais (SEAL et al., 2010; CONLEY, 2015; GILAR-CORBI et al., 2018; GOLEMAN, 1995; WESSBERG et al., 2015). Seal et al. (2010) e Soares, Mello e Baldez (2011) destacam que o ambiente universitário é propício para o desenvolvimento dessas competências socioemocionais porque favorece a sociabilidade e troca de ideias entre os estudantes.

Apesar da relevância do tema, o número de Universidades que introduziram programas de desenvolvimento das competências socioemocionais é pequeno, mas existem experiências de programas de educação emocional nesse contexto que utilizaram estratégias de *coping*, aulas de autoconhecimento, dinâmicas, entre outros (NELIS et al., 2009).

Entretanto, estudos revelam que o ambiente universitário também é o locus de dificuldades socioemocionais dos estudantes. Uma pesquisa realizada com 424.128 estudantes de 63 Universidades e dois CEFETs (MG e RJ) identificou as dificuldades emocionais dos estudantes que interferem na vida acadêmica. Os problemas ou sensações de ansiedade (63,6%), desânimo/desmotivação (45,6%), insônia/alterações do sono (32,7%), desamparo/desespero

(28,2%) e solidão (32,7%) foram os mais citados na pesquisa, mas também chama atenção a ideia de morte (10,8%) e suicídio (8,5%) nas respostas dos estudantes. Esses dados revelam que a gestão das emoções é um tema relevante no ambiente universitário (ANDIFES, 2019)

O conhecimento dos resultados dessa pesquisa, associados com as experiências dos autores no ambiente acadêmico de uma universidade pública, motivaram a realização de um estudo com o objetivo de identificar estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes de um Curso de Administração de uma Universidade pública federal localizada no nordeste do Brasil. A principal contribuição da pesquisa é suscitar uma reflexão sobre a temática para auxiliar a Universidades na elaboração de programas de desenvolvimento das competências socioemocionais, como também auxiliar estudantes e futuros profissionais em seu processo de educação emocional.

Este artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. O referencial teórico aborda a temática na visão dos principais estudiosos. A metodologia delimita o design da pesquisa e percurso metodológico de sua realização. Por fim, os resultados da pesquisa apresentam os principais achados e, por fim, são apresentadas as principais conclusões do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre a temática inteligência emocional iniciaram com Thorndike (1920), que destacou a existência de três inteligências: mecânica, social e abstrata. Dentre essas inteligências, a social envolve a habilidade de entender o próximo, agindo sabiamente nas relações humanas. Howard Gardner, em 1983, desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, dentre elas a inteligência intrapessoal, que é a capacidade de conhecer-se, e a interpessoal que envolve conhecer ao próximo (VEIGA; MIRANDA, 2006).

Salovey e Mayer (1990), a partir do conceito de inteligência social de Thorndike (1920), ampliaram a discussão e propuseram o conceito de inteligência emocional. Entretanto, o termo foi popularizado no livro “Emotional Intelligence”, de Goleman (1995), que considerou a inteligência acadêmica, medida por testes de Quocientes de Inteligência, insuficiente para preparar o indivíduo para as oportunidades pessoais e profissionais.

Salovey e Mayer (1997) afirmaram que algumas habilidades emocionais podem ser desenvolvidas pela educação, como foi exemplificado pela relação entre pais e filhos e/ou pela psicoterapia, e redefinem a inteligência emocional como a “habilidade de perceber, avaliar e expressar emoções; a habilidade de acessar ou gerar sentimentos para facilitar o pensamento; a habilidade de entender as emoções e o conhecimento emocional; e a habilidade de regular as emoções para promover aprendizagem intelectual e emocional” (SALOVEY; MAYER, 1997, p. 10)

Bar-On (2006) ressalta que a literatura revela um componente social na inteligência emocional e propôs, em 1997, o termo inteligência socioemocional, que abrange competências, habilidades e facilitadores intra e interpessoais para determinar uma efetividade no comportamento humano, determinando como nos sentimos, expressamos e lidamos com as demandas cotidianas.

Para mensurá-la, o autor elaborou o Emotional Quotient Inventory (EQ-i) e com o uso do mesmo, Bar-On (2006) afirma que a inteligência socioemocional pode ser aprendida e ensinada. Gilar-Corbi et al. (2018) desenvolveram um programa para desenvolver a inteligência emocional de estudantes universitários em três diferentes modalidades (online, em sala de aula e coaching) e perceberam, por meio do EQ-i (BAR-ON, 2002), a efetividade do programa.

Para Saarni (2002) e Bisquerra e Escoda (2007), os conceitos de competência e inteligência são similares, porém se diferenciam pelo fato da competência enfatizar a cultura, as influências do contexto, a representação do eu na sua conceptualização, a interação entre a pessoa e o ambiente, conferindo mais importância na aprendizagem e no desenvolvimento.

Boyatzis (2009) indica que as definições de inteligência e competência se diferenciam pela ação, sendo a competência a abordagem comportamental da inteligência, afirmando que existem três clusters de competências: o cognitivo, o emocional e o social.

Bisquera e Escoda (2007, p. 69) consideram as competências emocionais como “um conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais” e são representadas por meio de cinco dimensões: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social e competência para a vida e o bem-estar.

Não há consenso em relação à nomenclatura das competências relacionadas ao social e ao emocional, o que possibilita tanto a utilização do termo competência emocional quanto competência socioemocional, uma vez que ambos pressupõem o indivíduo no contexto social em que se insere (BISQUERRA; ESCODA, 2007; BAR-ON, 2006).

As competências socioemocionais são definidas por Elias et al. (1997) como a habilidade de entender, gerenciar e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida com o objetivo de facilitar o aprendizado, formar relacionamentos, resolver problemas e adaptar-se às situações complexas. Para os autores, saber mobilizar tais competências é a chave para o sucesso na escola, no trabalho e na vida.

Macêdo e Silva (2020) validaram uma escala de competências socioemocionais com cinco dimensões: consciência emocional, autocontrole emocional, regulação emocional, consciência social e criatividade emocional, cujas dimensões são essenciais para o autoconhecimento, como também pode auxiliar os profissionais no desenvolvimento de atividades laborais e lidarem melhor com as pressões competitivas e mudanças constantes do ambiente. Boyatzis e Saatcioglu (2008) afirmam que tais competências predizem efetividade e profissões relacionadas ao papel de liderança e administração, sendo que a baixa mobilização das competências socioemocionais nos gestores administrativos pode potencializar o estresse, impactando na saúde do trabalhador (PEREIRA et al., 2014). Essa perspectiva cria nas empresas altas expectativas com relação às competências socioemocionais de seus futuros funcionários, os estudantes universitários (BELAND, 2007).

No contexto acadêmico, as competências socioemocionais foram adaptadas por Conley (2015), a partir das dimensões do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Para a autora, as competências socioemocionais envolvem a consciência de si mesmo, autogestão, consciência social, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável, e podem ser utilizadas na educação superior em programas de desenvolvimento de competências socioemocionais.

O desenvolvimento dessas dimensões ocorre por meio da Aprendizagem Socioemocional (ASE) é essencial, pois é por meio das competências socioemocionais que as outras competências são expressas e desenvolvidas, colocando as emoções como essenciais para assegurar a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência das outras competências (GONDIM; MORAIS; ABRANTES, 2014).

O termo Aprendizagem Socioemocional é um *framework* conceitual para promover o desenvolvimento de competências (WEISSBERG et al., 2015). Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg (2004) associam a ASE a um processo por meio do qual as pessoas aprendem a reconhecer e gerenciar as emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se de modo ético e responsável, desenvolver relacionamentos positivos e evitar comportamentos negativos. Também ajuda a ampliar as capacidades de pensar e de se sentir mais competente para realizar tarefas importantes na vida.

Para os estudantes da educação superior, o aprendizado socioemocional é necessário vivenciam muitas emoções durante a sua trajetória acadêmica, uma vez que passam por mudança de hábitos, modificação de relacionamento e iniciam as suas trajetórias profissionais (PARKER et al., 2004; SILVA; PEREIRA, 2018). Segundo Parker et al. (2004), as habilidades

relacionadas à dimensão intrapessoal, à adaptabilidade e ao gerenciamento de estresse foram consideradas essenciais na transição entre o ensino médio e a Universidade.

Silva e Pereira (2018) afirmam que adversidades de cunho psicológico, relacionadas à ansiedade, depressão e estresse, são cada vez mais comuns entre estudantes universitários. Em sua pesquisa com estudantes de administração e ciências contábeis, os autores identificaram estressores, tais como a desmotivação pela quebra de expectativa, organização do tempo para realizar todas as atividades e a dificuldade em relacionar conteúdos e prática profissional.

Portanto, faz-se necessário que as escolas e Universidades ofereçam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também conhecimentos socioemocionais (WEISSBERG et al., 2015). O ambiente do ensino superior, segundo Seal et al. (2010), é ideal para a disseminação de modelos de aprendizagem socioemocional pela sua diversidade e atmosfera, que facilita as interações sociais. Para Soares, Mello e Baldez (2011), a Universidade também é um local de desenvolvimento para o estudante, proporcionando a possibilidade de compartilhamento de ideias.

As Universidades podem criar programas para desenvolver as competências socioemocionais de seus estudantes, por meio do estabelecimento de estratégias para a aprendizagem socioemocional. De acordo com Conley (2015), há programas psicoeducacionais, voltados apenas às informações, e programas orientados para o desenvolvimento de habilidades, como a meditação, intervenções de comportamento cognitivo, *mindfulness*, relaxamento e habilidades sociais. Os programas são mais voltados às dimensões consciência emocional e social. De acordo com a autora, os programas mais promissores são os de comportamento cognitivo, relaxamento e de habilidades sociais.

Outros programas podem utilizar estratégias de *coping*. Segundo McLafferty, Mallett e McCauley (2012), a resiliência e a inteligência emocional são preditoras do *coping*, que envolve um conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a situações estressantes (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998). Os estudantes utilizam-se dessas estratégias para lidar com as situações de tensão, consequências das suas vivências acadêmicas.

Em uma pesquisa realizada na Malásia com estudantes de medicina e biomedicina (REDHWAN et al., 2009), percebeu-se que as estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes foram a meditação, o compartilhamento de problema com os colegas, dormir bem e sair com os amigos, sendo a meditação também uma estratégia de desenvolvimento das competências socioemocionais.

Bland, Melton e Gonzalez (2010) também realizaram um estudo com estudantes universitários e identificaram que rezar, falar com a mãe, navegar na internet, encontrar os amigos e fazer exercícios foram as estratégias de *coping* mais comuns. Por fim, Nelis et al. (2009) descrevem no seu artigo um programa que foi bem sucedido na aprendizagem das competências socioemocionais, realizado em quatro sessões: a primeira relacionada ao entendimento das emoções; a segunda sobre a identificação das emoções; a terceira sobre a expressão e uso das emoções e por fim a quarta sobre o gerenciamento das emoções, que ensinou estratégias de *coping* para seus estudantes. Na próxima seção, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa.

3 METODOLOGIA

A abordagem, de natureza exploratória, adotada para atingir o objetivo desta pesquisa foi a qualitativa. Este tipo de abordagem se justifica no estudo por buscar detalhar e aprofundar a temática (CRESWELL, 2014, p. 52) das competências socioemocionais. Este estudo é classificado como uma pesquisa qualitativa básica devido ao propósito de “entender como as pessoas compreendem suas vidas e experiências, como constroem os seus mundos e quais significados atribuem a suas experiências” (MERRIAM, 2009, p. 22).

Para identificar estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes, a pesquisa se fundamenta nos preceitos de Merriam (2009) para um estudo qualitativo, que se preocupa em compreender como o sujeito interpreta e atribui significados às experiências vividas em um contexto social.

A pesquisa foi realizada com estudantes de um curso de administração de uma Universidade pública federal localizada no nordeste do Brasil, que oferece o curso nos turnos matutino e noturno. A escolha dos estudantes teve como base os critérios de conveniência e disponibilidade. Os estudantes que aceitaram participar da entrevista assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, além de autorizarem o uso da gravação da entrevista de forma anônima.

Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes pré-concluintes e concluintes, quatro homens e quatro mulheres, e que estudavam nos turnos da manhã e noite. Considera-se que esses alunos, por estarem no último ano do curso, já vivenciaram diversas experiências emocionais na vida acadêmica. A idade dos participantes da pesquisa variou entre 21 e 33 anos. As entrevistas tiveram uma duração média de 37 minutos cada, sendo a mais longa com 1 hora e 7 minutos e a menos curta com uma duração de 25 minutos. Os participantes da entrevista receberam um código de identificação (E1 à E8) para mantê-los no anonimato e facilitar a organização dos dados para análise.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista estruturado constituído de questões baseado nos conceitos das dimensões das competências socioemocionais propostas por Macêdo e Silva (2020), estruturadas em 45 questões, como também algumas perguntas socioemográficas, como idade, período de realização do curso e turno.

Antes da utilização do instrumento com os sujeitos da pesquisa, foi realizado um pré-teste com um estudante do segundo período do curso. Durante a entrevista, percebeu-se que em função do instrumento de coleta de dados abordar a trajetória acadêmica e as experiências dos estudantes, o corpus não respondia ao objetivo da pesquisa. O pré-teste ratificou que o roteiro da pesquisa estava adequado para estudantes em processo de conclusão do curso. Após alguns ajustes no roteiro, foram realizadas as entrevistas com os estudantes nos meses de fevereiro e março de 2020. O critério para a verificação da suficiência do corpus foi o de saturação (COLBARI, 2014, p. 258), o que ocorreu na oitava entrevista.

A análise dos dados da pesquisa seguiu o processo de análise compreensiva interpretativa dos dados (SILVA, 2005). A primeira etapa da análise envolveu a transcrição das oito entrevistas. A segunda etapa incluiu leitura das transcrições, com o objetivo de identificar falas dos entrevistados relacionadas às estratégias utilizadas para o desenvolvimento e gestão das competências socioemocionais, essencial na categorização dos dados. A terceira etapa consistiu da análise dos trechos codificados e o agrupamento de três categorias temáticas que emergiram do processo. Por fim, realizou-se leitura e releitura das falas dos entrevistados e a estruturação dos resultados a partir das três categorias temáticas vinculadas às competências socioemocionais: consciência emocional, autocontrole emocional e consciência social. Os resultados são apresentados a seguir.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados estão estruturados em três seções e revelam as estratégias utilizadas pelos estudantes pesquisados sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais. Em cada categoria temática, serão apresentadas as estratégias e uma discussão dos resultados de forma articulada com a literatura.

4.1 Estratégias de Consciência Emocional

A dimensão da Consciência Emocional envolve as habilidades de percepção e compreensão dos sentimentos próprios e alheios, para manter relacionamentos construtivos e

possibilita a experimentação de emoções múltiplas (MACÊDO; SILVA, 2020; SAARNI, 2002). O desenvolvimento dessa dimensão das competências socioemocionais possibilita ao indivíduo a compreensão das suas emoções, capacidades e limitações (BAR-ON, 2006), auxiliando no autocontrole emocional (CASEL, 2005), sendo necessária para adaptação do estudante à vida acadêmica, que é permeada de novas experiências (PARKER et al., 2004).

Nas falas dos estudantes, foi possível perceber quais estratégias utilizaram para desenvolver a Consciência Emocional. Em sua maioria, tais estratégias foram aprendidas e/ou desenvolvidas durante as experiências que vivenciaram na Universidade. As leituras relacionadas à temática, principalmente focadas em psicologia e filosofia, foram citadas pelos estudantes como um meio para o autoconhecimento, como percebe-se no relato de alguns estudantes.

“Muito **filosofia**. Eu tô lendo A República do Platão agora ... problemas humanos, de **conflitos éticos** que existem desde que a humanidade é humanidade, né? ... Os humanos, os seres humanos passam por problemas semelhantes, né?” [E2]

“Tento ler **diversos livros sobre diversos assuntos**, mas principalmente voltados ao conhecimento, no caso de me **autoconhecer** ... assuntos voltados à **filosofia, à qualidade de vida**, empreendedorismo, entendeu? ... Mas que lhe ajuda a compreender o mundo ...e **você compreendendo o mundo você, você também começa a se compreender**. E o autoconhecimento faz você colocar melhor dentre as situações dos cotidianos.” [E8]

O conhecimento técnico foi apontado como uma fonte de autoconhecimento fazendo com que os estudantes se sintam mais capazes de mobilizar o conhecimento aprendido para lidar com os seus problemas e dos semelhantes no seu cotidiano. Em programas de desenvolvimento das competências socioemocionais, é comum a primeira etapa ser relacionada ao conhecimento da temática, porém os estudos precisam tornar-se habilidades por meio de práticas para ser considerado efetivo (NELIS et al., 2009; CONLEY, 2015). Os discursos a seguir ilustram os principais significados do uso de tais estratégias.

“É muito mais conhecer, tipo, conteúdos técnicos, na verdade, ver como isso se aplica na sua vida. ... porque sem conhecimento, não tem como saber, sei lá, o que que se passa na sua mente. **Mas a partir do momento que você tem o conhecimento técnico, você consegue ver a aplicabilidade na vida real.**” [E7]

O *feedback* foi uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da consciência emocional. Um dos estudantes destacou que percebeu que se utilizava de uma “armadura” para não transparecer as suas emoções, após ser avisado por colegas. Para este estudante específico, o conselho foi essencial para reconhecer a sua característica e buscar utilizar-se de outras estratégias para lidar com as emoções negativas.

“E eu já recebi um **feedback**, assim, que isso é meio ruim para mim, porque é como se eu tivesse uma... uma ...**uma armadura e não transparecer**, mas **eu tô tentando melhorar isso falando mais como me sinto, me expressando melhor**. ... Eu acho... que é mais tipo assim, carga, fica assim, com ... fica muito tenso. Você não fala tudo o que você está pensando, você fica mais tenso. Você vai ficando estressado mais fácil com outras coisas.” [E6]

No relato dos estudantes, a terapia foi outra estratégia citada para o desenvolvimento do autoconhecimento. Dois estudantes vivenciaram experiências diferenciadas com relação aos outros entrevistados. Ambos participaram de atividades extracurriculares, uma relacionada à academia e outra relacionada ao mercado de trabalho, e ao lidarem com essas situações descobriram que estavam vivenciando sintomas de transtornos mentais, tais como depressão e ansiedade.

Um dos estudantes afirmou que o diagnóstico providenciado pelo profissional o auxiliou a compreender melhor com os seus pensamentos negativos. Conhecendo os seus sintomas, o estudante aprendeu a lidar com os pensamentos quando surgem e percebe os momentos de crise quando estão por vir.

"Então, é, depois que eu fui **diagnosticado com isso (depressão), que eu percebi, é... como é importante terapia...** então eu tendo ao máximo **tirar esses pensamentos** que ... me incomodam eu tinha muitos pensamentos negativos sobre mim, que eu não conseguia, que eu não era capaz, que eu não era inteligente suficiente para fazer aquilo. **mudar esse pensamento foi ... primordial, sabe?"** [E4]

Outro estudante afirmou que após não se reconhecer mais, buscou auxílio profissional e obteve um diagnóstico de transtornos mentais relacionados à ansiedade. Assim como o estudante anterior, o diagnóstico possibilitou que o estudante compreendesse os “gatilhos” que o deixavam ansioso, suas limitações e como lidar melhor com os mesmos.

"E foi aí que eu fui **fazer terapia**. ... Eu não me sentia mais eu. **Eu não me reconhecia mais...**é por que quando você **faz terapia**, você meio **que entende o gatilho que te deixa ansiosa...** quando eu fui para a **psicóloga** ela fez: amiga, tu não é uma máquina não! Calma ... Humana. **Você precisa de tempo para descansar também**. ... E foi ali que eu percebi que eu **sou humana, não sou uma máquina**. ... E que eu preciso de tempo para descansar e para me divertir também. " [E7]

A terapia é vista por um dos estudantes como uma visão externa que facilitaria o entendimento das suas emoções, colocando que seria “esclarecedor” ter uma opinião sem o seu próprio viés, uma vez que sua estratégia para aprender mais sobre si é conversar consigo mesma. “Então a gente **conversa sozinha mesmo... eu queria muito fazer terapia**, por que o auxílio externo é bom. A visão externa é boa. Porque às vezes eu acho que eu estou de uma forma, mas às vezes eu nem tô. Porque eu tô só paranoica. ... **a opinião externa ia ser esclarecedora.**" [E5]

Os estudantes, após vivenciarem as experiências na Universidade, colocaram em si o que foi nomeado “termômetro” por um dos estudantes. Os estudantes parecem estabelecer padrões com relação aos seus comportamentos e saúde, sendo que ao perceberem sinais fora da normalidade, compreendem que precisam modificar as suas estratégias ou buscar ajuda externa. "Eu desenvolvi certos termômetros. Então, **minha vida é cheia de termômetros**. Eu enfio termômetros em pessoas, eu enfio termômetros em mim... eu tenho várias formas que eu... **construí ao longo do tempo de perceber as coisas.**" [E5]

Após estabelecer os parâmetros de normalidade, os estudantes parecem utilizá-los como base de comparação para os seus comportamentos. Um dos estudantes afirmou: “Eu não me sentia mais eu. **Eu não me reconhecia mais**” [E7], e foi necessário buscar ajuda profissional para compreender os sentimentos que causavam tais comportamentos, que neste caso foi o diagnóstico de transtorno de ansiedade. Dois estudantes, E3 e E5, afirmaram que ao vivenciarem emoções extremas e irritar-se facilmente, buscaram se avaliar para compreender o que causou a disfunção dos seus comportamentos que eram diferentes dos seus comportamentos adotados como comum no seu “termômetro”. Para E5, o processo de reflexão ocorria após a ação e o outro com o tempo passou a fazer uma auto análise da situação e várias vezes pensava “opa! Isso aqui tá estranho. Vamos voltar”.

Além de “termômetros” comportamentais, os estudantes utilizam-se de “termômetros” relacionados à sua saúde. Ao notarem diferenças em sua imunidade, manchas corporais e dores de cabeça, buscam auxiliar-se da forma que podem. O relato a seguir ilustra esse processo de consciência emocional.

"Essa **mancha...é por causa do açúcar no sangue**. Então, eu gosto dela. ... Mas agora eu tenho essa **manutenção** de tipo, se ela tá muito escura ... é por que eu sei que eu tenho que dar uma maneirada. Uma amenizada." [E5]

As dinâmicas e atividades em grupo realizadas em um programa *trainee* da Empresa Júnior da instituição foram citadas por alguns estudantes como parte do processo de autoconhecimento, assim como as atividades realizadas em grupo que envolviam entregas de atividades em curtos períodos.

Foi possível perceber na fala de E1 e E3 que uma dinâmica específica foi responsável por momentos de reflexão. A dinâmica era composta por compartilhamento de vivências especiais para os participantes, possibilitando a reflexão interna e com o grupo no qual é realizada. Segundo Marques (2012), a capacidade de reflexão é uma das competências desenvolvidas nos espaços de aprendizagem de Empresa Juniores. O estudante E1 menciona que a dinâmica foi responsável por auxiliá-lo a compreender as suas emoções com a docência, profissão que queria seguir, mas que percebeu mais claramente ao “botar no papel” as suas ideias. E3 descreveu a dinâmica da mesma forma e lembra da experiência como um momento de exposição, compreensão de si e do outro. A seguir, um relato da vivência de E1.

“...eles também promoveram **atividades para a gente se conhecer mesmo**. Então, tipo, durante todas as perguntas, durante de tudo que eles iam fazendo, eu meio que ia buscando no meu interior, o que que eu gostava de fazer de fato, o que que me deixava feliz, o que que me dava prazer de fazer. E aí foi... sinceramente, **foi por lá que eu percebi que os momentos que eu mais gostava na (nome da empresa) era durante o trainee, que eu podia dar aula**. Que eram os momentos que eu podia falar com as pessoas e as pessoas me ouviam... Porque **eu no fundo meio que sabia...** mas nesse momento a (nome da empresa) conseguiu me ... me mostrar. Tipo assim, **botar num papel mesmo.**” [E1]

A experiência dos estudantes sugere que a participação em atividades extracurriculares contribuir para o desenvolvimento da Consciência Emocional. Um dos estudantes também indicou que a experiência de estágio possibilitou conhecer melhor a si mesmo, uma vez que percebeu por meio das suas emoções que aquele tipo de atividade não era o que buscava profissionalmente no futuro, permitindo clareza na escolha da sua carreira e da compreensão dos obstáculos a caminho da sua jornada profissional.

“Então me gerou um certo conflito interno. ... Também foi uma boa experiência de **autoconhecimento porque eu constatei, de fato, que não era aquilo que eu queria**. Não queria estar sentada em um computador, sem receber um bom dia, sem receber um boa noite,” [E1]. Outro estudante percebeu que quebrou a barreira da timidez em atividades extraclasse e em seminários em sala de aula. “Então, isso foi muito importante, as atividades extraclasse...foi extremamente importante para eu **quebrar ... essa barreira, esse entrave. Que era a minha timidez**. ... E também, além disso, as atividades dentro de sala.” [E4]

A partir dos achados, o Quadro 1, a seguir, apresenta a contribuição das estratégias no desenvolvimento da Consciência Emocional.

Quadro 1: Contribuições das estratégias no desenvolvimento da Consciência Emocional

| Estratégias | Contribuição das estratégias no desenvolvimento da Consciência Emocional |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leituras sobre as emoções | Busca de informação sobre as emoções para lidar com os seus problemas e de semelhantes. |
| <i>Feedback</i> | Reconhecimento de si e busca de novas estratégias para lidar com emoções negativas. |
| Terapia | Auxilia na gestão de pensamentos negativos; Compreensão dos “gatilhos”, suas limitações e capacidades; Autoconhecimento. |
| “Termômetros” comportamentais e de saúde | Reconhecimento de comportamentos ou sinais corporais que indiquem falta de controle comportamental e de saúde. |
| Dinâmicas e Atividades | Compreensão das próprias emoções e conhecer-se no processo. |
| Atividades extracurriculares | Conhecimento de si e desenvolvimento de competências por meio de experiências. |

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os resultados indicados no Quadro 1 revelam que a experiência contribui para o desempenho e desenvolvimento das competências (GONDIM; MORAIS; ABRANTES, 2014).

As estratégias desenvolvidas também foram apontadas por Conley (2015) e revelaram que a dimensão da Consciência Emocional pode ser analisada como a base para o desenvolvimento das outras dimensões (BISQUERRA; ESCODA, 2007, 2012; BAR-ON, 2006), o que para Saarni (2002) é essencial para desenvolver o Autocontrole Emocional, dimensão que emergiu da análise dos dados e que será discutido na próxima seção.

4.2 Estratégias de Autocontrole Emocional

O Autocontrole Emocional é definido como ser acessível e cooperativo, evitando comportamentos explosivos diante de situações estressantes (MACÊDO; SILVA, 2020). Tanto o CASEL (2005) quanto Boyatzis (2009) acrescentam que o controle de impulsos e motivação para atingir seus objetivos também auxiliam no autocontrole emocional. Nesta pesquisa, as estratégias de autocontrole também foram associadas a *coping* (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Neste estudo, as estratégias de *coping* são focalizadas na emoção e como envolve a relação do indivíduo com o ambiente, pode auxiliar na gestão de situações estressoras (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998).

A partir da análise das entrevistas, foi possível identificar que apesar de possuírem estratégias para desenvolver a Consciência Emocional, o Autocontrole Emocional foi uma das dimensões que os estudantes afirmaram ter mais dificuldade de desenvolver, como visto nos discursos a seguir:

"Cara... é vou dizer com sinceridade, **eu não lido muito bem não. Eu não tenho muita ... muita técnica para lidar com essas coisas.** Inclusive, isso é até um pouco ruim, por que tem momentos que... que bate e **eu não sei o que fazer.**" [E1]

"O ano passado, que foi... quando começou essa... essa questão de... de juntar mais para fazer... para recuperar o calendário, né?... E aí desgastou. Foi um período que...**Eu tava completamente estressada... Tudo me estourava, assim, por que eu não tinha mais... mais paciência para nada ...**" [E3]

Os estudantes conhecem as emoções que sentem, mas não conseguem lidar, tendo dificuldade de desenvolver estratégias auto reguladoras para se adaptar em situações de estresse (SAARNI, 2002). Porém, apesar das dificuldades, utilizam algumas estratégias de enfrentamento em situações estressoras, também chamadas de *coping* (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Estratégias como dormir, se fechar, ouvir barulhos de chuva, escrever, dançar e cantar apareceram no discurso dos estudantes, que já foram identificadas nos estudos de Redhwan et al. (2009) e Bland, Melton e Gonzalez (2010).

Diante de situações estressoras ou momentos de tensão, três estudantes relataram utilizar-se do humor. Segundo Booth-Butterfield, Booth-Butterfield e Wanzer (2007), o humor é uma estratégia de *coping* que ajuda as pessoas a comunicar-se e a lidar com situações de estresse. Essas pessoas teriam facilidade em atrair relações sociais e compreender as suas emoções, pois quando percebem situações de tensão tentam amenizar seus sentimentos para atingir seus objetivos, como percebe-se nas falas "É... eu costumo usar o humor." [E5] e "o humor... eu sou muito sarcástico" [E6] e "...eu tô mal, aí eu vou e meio que involuntariamente crio **um ambiente bom, tipo assim, as pessoas rindo, se divertindo... pra eu me sentir melhor também.**" [E1]

No relato de um dos estudantes, é interessante perceber que durante a entrevista houve momentos de reflexão, pois apesar de utilizar-se do humor, a entrevistada não percebia como uma estratégia de autocontrole emocional. "**Parando para refletir aqui,** é uma coisa que eu faço mesmo, mesmo eu estando bem mal, bem preocupada, ou alguma coisa nesse sentido, eu tento é levar com **leveza e fazer piada.** É sempre bom rir da própria desgraça." [E1]

Uma das estratégias para externalizar os sentimentos utilizadas pelos estudantes universitários para lidar com momentos de estresse é o choro, que é explicado no relato como um momento de "lavar a alma". Sharman et al. (2019) ressaltam que chorar pode promover o

relaxamento por meio da respiração, da regulação inconsciente das suas emoções e do suporte que recebemos após o choro, como pode ser visto na fala dos estudantes a seguir:

“Então, eu choro ... às vezes eu ... vou falar, às vezes é uma **estratégia chorar**. ...
...acalma, por que dá **uma lavada na alma**, né?” [E1]

"E já fiquei assim ... Ai **eu chorei bastante**, como a nota de ... da lista de espera só saiu uns 2 meses depois... Então todo esse tempo eu fiquei tensa. " [E3]

O uso da expressão “acalma, porque dá uma lavada na alma” indica que o choro é como um sabão usado para limpar uma roupa. No caso específico, lavar a alma é um processo que reduz a tensão e deixa a pessoa mais tranquila. Os estudantes também lidam com situações estressoras utilizando a prática de esportes, como a natação, andar de patins, a corrida, o *kicking boxing*, a academia e o *boxing*, como estratégia de autocontrole emocional. Os estudantes mencionam que é um meio efetivo de expressar as emoções negativas e gerar bem-estar, o que foi constatado no estudo de Bland, Melton e Gonzalez (2010). Algumas falas dos estudantes ratificam esse achado.

"**Correr, nadar** ... eu estou na natação agora aqui da Universidade." [E2]

“...eu gosto muito mesmo de andar de **patins**. E ..., exercício de **academia**.” [E3]

“Então, eu gosto muito. Mesmo estando exausto, eu chego do trabalho exausto, mas eu vou praticar alguma coisa, vou **na academia**, fazer uma caminhada, alguma coisa. Eu vou fazer alguma **atividade física, e isso me relaxa muito**.” [E4]

“Outra forma que eu conheci depois, foi o boxe.” [E5]

"Então, no treino **eu extravasava** tipo, muito. Por que **kick-boxing** você dá muito murro e dá muito chute." [E7]

A meditação apareceu fortemente no discurso de um dos estudantes ao afirmar que a meditação o auxilia tanto no desenvolvimento da Consciência Emocional quanto no Autocontrole Emocional. Tanto as estratégias de meditação quanto de relaxamento são indicadas por Conley (2015) em programas de aprendizagem socioemocional. No relato, o estudante afirma que medita desde jovem, mas praticou com mais frequência nos últimos anos. Um dos estudantes também demonstrou pelo seu discurso uma tentativa de meditação, quando tenta utilizar-se da respiração para acalmar-se em momentos de tensão, como revelam os relatos a seguir.

“Eu sempre tento meditar... ajuda muito e, sempre **pensar nas consequências** dos atos, nas consequências das consequências. Eu fiquei um ano num centro de meditação budista no Rio de Janeiro. E um ano num centro de meditação em São Paulo." [E2]

"...às vezes eu fico inquieta, tipo, bem inquieta ai eu faço: não ... **calma, respire, pause** ... para poder controlar e eu fico ok." [E7]

Apesar de não chamarem de atenção plena, dois estudantes afirmam utilizar a estratégia de “estar no momento” [E6], o que pode ser considerado uma tentativa de atenção plena. Segundo os estudos de Carpena e Menezes (2018), programas universitários relacionados às duas estratégias utilizadas pelos estudantes foram bem sucedidas na redução do estresse estudantil. Um dos entrevistados relatou o seguinte: “eu tento muito separar assim, é por que, uma coisa que ... eu aprendi lendo também, é ... **estar no momento**. Então, por exemplo, se eu tô com um problema em casa e tô numa aula, eu não vou conseguir resolver nada estando ali.” [E7]

No relato dos estudantes, é possível perceber que conseguem lidar melhor com as situações de tensão quando compreendem o motivo que os levou a sentir daquela forma. E4 destacou a importância da terapia, da ajuda profissional e percebeu melhora nos seus mecanismos de autocontrole após conhecerem melhor o “gatilho” e as emoções que eles proporcionavam. Já o relato de E7, apresentado a seguir, ilustra que a identificação desse gatilho passa por um processo de reflexão sobre a ação e, ao avaliar as consequências da ação, fica mais tranquila.

"E com isso, entende o seu comportamento por que você age e ai meio que quando você entende que ... **aquela pequena ação te deixou ansiosa, tipo, não precisa de uma reação tão gigante** ... o que que isso, tipo, quais as **consequências máximas que isso pode me trazer?** E a maioria das vezes, as consequências quase não existem. ... Ai eu percebo que é **só coisa da minha cabeça, e fico mais tranquila**. Porque o máximo que eu posso, é... que pode acontecer é eu não conseguir realizar alguma coisa de primeira, mas aí eu vou ter uma **segunda chance** para realizar isso." [E7]

A fala de um dos estudantes também revela que conhecer os objetivos das dinâmicas e atividades em grupo que foram realizadas durante o *trainee* da Empresa Júnior, facilitaram no desenvolvimento das suas competências técnicas e conseguiu lidar com, não ficando mais "travado" durante as atividades. Ele destaca que com o tempo "você vai conseguindo trabalhar isso. Você consegue entender que ... faz o que dá... faz o melhor que tu da... e você **vai trabalhando aos poucos...**" [E6].

O apoio de colegas e familiares é uma das estratégias dos estudantes universitários para enfrentar situações estressantes. Redhwan et al. (2009) afirmam que a maior parte dos estudantes reportaram que sair com os amigos e o aconselhamento eram as melhores formas de lidar com o estresse. Um dos estudantes afirmou que depende das relações interpessoais para se sentir melhor e se tranquilizar quando em momentos de tensão.

"Então assim, eu meio que ainda **dependo das outras pessoas, para me falar coisas óbvias**. Do tipo, vai dar certo, **se acalma**, ...Também por que eu sou ... bem desequilibrada emocionalmente" [E1].

Na fala de dois estudantes, os momentos em que saem com os amigos proporciona uma desconexão com os elementos estressores. Para Bland, Melton e Gonzales (2010), os amigos são a sexta maior estratégia de *coping* utilizada pelos estudantes universitários. E6 destaca: "Eu gosto de sair com o pessoal para tomar cerveja." [E6]. Outro estudante também revela a mesma estratégia: "Eu saio. Saio para barzinho para conversar... desconecto um pouco." [E8].

Apesar de a família ser considerada um elemento estressor para alguns autores (REDHWAN et al., 2009; BLAND; MELTON; GONZALEZ, 2010), um dos estudantes mencionou os familiares como pessoas com quem podem conversar e compartilhar os sentimentos que estão sentindo.

"Então, conversar com **outras pessoas, conversar com meus pais, conversar, também, com o meu namorado, com a minha irmã, que são as pessoas mais próximas, né?** Que estão sempre comigo. Ou se for uma questão acadêmica, que... que dá **para conversar... que os colegas também tão vivenciando, compartilhar com pessoas que tão sentindo aquilo...** que podem lhe entender aquela situação...É bastante, assim, importante. Mas... **eu mesma, não consigo muito me controlar**, então quando a coisa está acontecendo, é ... **eu só... eu só consigo viver ali**" [E3].

A busca por apoio social nos momentos de tensão ocorre, pois os estudantes reconhecem na sua família, colegas e comunidade uma fonte de suporte. O reconhecimento de si no outro é parte da definição da dimensão Consciência Social (CASEL, 2005), que será trabalhada na próxima seção.

Com base nos achados da pesquisa, apresenta-se, no Quadro 2, as principais contribuições das estratégias para o desenvolvimento do autocontrole emocional. Percebe-se que apesar de possuírem estratégias para o Autocontrole Emocional e essas estratégias contribuírem para a dimensão estudada, a maior parte citadas pelos estudantes são relacionadas ao pós-ação, ou seja, a busca do autocontrole ocorreu após vivência da situação de tensão.

Quadro 2: Contribuições das estratégias no desenvolvimento do Autocontrole Emocional

| Estratégias | Contribuição das estratégias no desenvolvimento do Autocontrole Emocional |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|

| | |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Humor | Criação de um ambiente divertido para amenizar os sentimentos negativos. |
| Chorar | Busca de relaxamento por meio da respiração e regulação inconsciente das suas emoções |
| Praticar esportes | Gestão de emoções negativas na busca de bem-estar. |
| Meditar | Acalma a mente utilizando a respiração. |
| Compreender situação | Compreensão do motivo das suas emoções para melhorar mecanismos de autocontrole emocional. |
| Apoio social | Proporcionar momentos de descontração e compartilhamento de sentimentos. |

Fonte: Elaboração própria (2020)

O Quadro 2 revela que os entrevistados desenvolvem estratégias que podem ser utilizadas durante situações de tensão, e que podem auxiliá-los a gerenciar suas emoções, evitando assim comportamentos que dificultem as suas experiências.

4.3 Estratégias de Consciência Social

A última dimensão identificada nos discursos dos entrevistados foi a Consciência Social. Esta dimensão envolve ser acessível e cooperativo, colocar-se no lugar do outro para lidar com as dificuldades, cooperando em trabalhos em equipe e compreendendo as diferenças sociais, culturais e comportamentais dos indivíduos, reconhecendo na família, escola e sociedade uma fonte de suporte (MACÊDO; SILVA, 2020; CASEL, 2005).

Antes de iniciar qualquer relação social, dois estudantes afirmaram observar o outro para proteger a si e ao próximo. Um dos estudantes busca analisar os comportamentos e opiniões do outro para não o desrespeitar na primeira interação. O uso da expressão “sentir primeiro” caracteriza uma análise do ambiente ou do contexto da situação antes de interagir com o outro. Outro destaca a importância da observação como uma forma de respeito para com o outro. Os relatos de E1 e E5 são apresentados a seguir.

“Tipo, caramba, vamos ver aqui como que são essas pessoas. **Vou chegar com o pé atrás. Vou observar, vou sentir primeiro**, ai depois se for o caso, eu crio laços, ...” [E1]

“Mas eu gosto de conhecer gente nova. ... Eu sou a pessoa **do observar**, eu observo muito as pessoas antes de falar com elas. ... para já entender como é que a pessoa funciona, para **não chegar desrespeitando ela**, falando alguma coisa que ela não gosta do nada.” [E5]

Outra estratégia que auxiliou no desenvolvimento da consciência social foi vivenciada nas dinâmicas realizadas no *trainee* da Empresa Júnior. Uma dinâmica específica envolveu o ouvir o próximo e desenvolver a empatia, iniciando pelo significado da palavra. O estudante que participou desta dinâmica desenvolveu o “colocar-se no lugar do outro” ao compreender a realidade do próximo. Ele afirmou “que me marcou mesmo... **foi conhecer a palavra empatia**. Eu não conhecia a palavra empatia, então saber... que você pode se colocar no lugar do outro. Pensar mesmo eu me lembro até, até hoje da **dinâmica** que ele fez que **a gente só podia ouvir**. ... Então a gente ficava de costas, sentada de costas com uma pessoa, uma dupla, né? ... Eu fiquei pensando como é importante a gente saber ouvir as pessoas, sabe? ... Entender... **absorver o que a pessoa tá falando, de dar importância para o que a pessoa está falando.**” [E3]

Na fala de dois estudantes, percebe-se que a facilidade para lidar com os outros em trabalhos em grupo na Universidade vieram de experiências anteriores ao ambiente universitário. Para ambos, na vivência escolar aprenderam a lidar com o próximo e a considerar as limitações de tempo do próximo.

“... desde **muito cedo aprendi a trabalhar em grupo**. Porque desde criança você trabalha em grupo. ... Não faça com os outros, o que não gostaria que façam com você ...” [E1].

“**Eu procuro me colocar no lugar do outro**, principalmente, em relação a tempo. Eu acho que tempo é uma coisa muito delicada” [E5]

A experiência do estágio também se configurou como uma estratégia que contribuiu no desenvolvimento da consciência social dos estudantes, ao afirmaram que no estágio aprenderam a lidar com o outro, a “**ter tato com outras pessoas**” [E8], principalmente no quesito paciência.

“... estágio só tinha eu e outra estagiária que era jovem, o restante era tipo, na faixa dos 30 para cima. ... Eles já têm uma dificuldade maior com a tecnologia, eles não são tão ágeis. Então, no estágio **eu aprendi muito a ter paciência com o tempo do outro.**” [E7].

“Do estágio ... é ... acho que o principal aprendizado que eu tive foi ... é... desenvolver uma habilidade é... **saber lidar com pessoas.**” [E4].

A partir das estratégias adotadas pelos estudantes, resumidas no Quadro 3, foi possível identificar a contribuição das estratégias no desenvolvimento da consciência social dos alunos, e que estão relacionadas à gratidão e à empatia.

Quadro 3: Contribuição das estratégias no desenvolvimento da Consciência Social

| Estratégias | Contribuição das estratégias no desenvolvimento da Consciência Social |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Observação | Facilitar futuras socializações, compreender o outro antes de conhecê-lo. |
| Dinâmicas de Grupo | Desenvolvimento da empatia por meio da compreensão da realidade alheia. |
| Experiências de Vida | Capacidade de lidar com o outro, considerando as suas limitações de tempo; aprender a ser paciente. |

Fonte: Elaboração própria (2020).

O desenvolvimento da gratidão e empatia como emoções desenvolvidas a partir da estratégia de consciência emocional e social, destaca-se que a gratidão foi resultado das suas experiências, pois ao se colocarem no lugar do outro, percebiam o privilégio de ser grato de dar mais valor à vida e de ter mais empatia pelo outro. As falas a seguir ilustram esse significado.

“... foi na Universidade que eu percebi o quão privilegiada eu era. ... E isso é muito bom, **assim, eu consigo dar bem mais valor a minha vida e me faz ser uma pessoa mais empática com a realidade dos outros.** Eu sei que ... foi na universidade que eu vi que a minha realidade não é para muitos assim.” [E7].

“**Ser mais grata.** E essa questão de conhecer mesmo a empatia, assim, **me colocar mais no lugar das pessoas.** Se eu não tivesse passado por isso, eu acho que eu também não saberia lidar... muito com essas... com essas questões que vieram depois.” [E3]

A gratidão, segundo Wood et al (2008), leva ao desenvolvimento do bem-estar e apoio social, gerando um ciclo entre a empatia, gratidão e apoio social. O ambiente universitário, como foi citado por Seal et al. (2010), é o local ideal para desenvolver as competências socioemocionais principalmente aquelas voltadas à dimensão da Consciência Social, como a empatia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou a identificação de estratégias para o desenvolvimento de algumas competências socioemocionais de estudantes no ambiente de formação acadêmica. Os resultados da pesquisa revelam a importância da experiência dos estudantes para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Dessa forma, foi possível confirmar os estudos de Seal et al. (2010) e Soares, Mello e Baldez (2011) em que afirmam que o ambiente universitário é um espaço ideal para o aprendizado de estudantes devido a facilidade das interações sociais e experiências. O estudo revelou que grande parte das estratégias aprendidas no contexto universitário foi experienciada

na vivência de atividades extracurriculares, como a Empresa Júnior, Projetos de Pesquisa e Estágios.

A atividade curricular indicada para o desenvolvimento da consciência emocional foi o seminário. Esse achado sugere a necessidade de docentes e gestores avaliarem sobre a necessidade do planejamento acadêmico refletir sobre a importância de incluir estratégias para aprendizagem socioemocional no currículo.

O estudo revelou que o desenvolvimento da consciência emocional ocorreu a partir de estratégias voltadas ao autoconhecimento, tais como leituras, terapia, feedback e desenvolvimento do pensamento reflexivo. No autocontrole emocional, as estratégias também estavam vinculadas à capacidade de gerir emoções a partir da meditação, da reflexão, do humor e de utilizar o choro como uma estratégia para lidar com situações estressoras. Já a gratidão e a empatia são emoções desenvolvidas a partir das estratégias de consciência emocional e social.

As estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes nos resultados da pesquisa foram apresentadas de forma estruturada, mas essa especificidade não significa que a consciência emocional, o autocontrole emocional e a consciência social são desenvolvidas de forma separada, uma vez que o constructo competência socioemocional é complexo e multidimensional. Isso revela que a consciência emocional auxilia no autocontrole emocional e na consciência social de forma bidirecional, ou seja, uma competência favorece o desenvolvimento da outra. Os resultados também indicam que algumas estratégias emergem em mais de uma competência socioemocional, o que ratifica a contribuição das estratégias identificadas no estudo no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Neste estudo, as dimensões de Regulação Emocional e Criatividade Emocional indicadas por Macêdo e Silva (2020) não foram identificadas, mas podem ser analisadas em futuros estudos, visando não apenas aprofundar as estratégias identificadas, mas revelar a contribuição de outras estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Outra sugestão é ampliar a pesquisa com estudantes que já cursaram 50% da carga horária do curso para avaliar se emergem outras estratégias além das identificadas na pesquisa.

Os resultados deste estudo podem auxiliar os estudantes e futuros profissionais em seu processo de educação emocional. Conclui-se que o ambiente universitário é um espaço para o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas que pode não estar sendo bem utilizado pelos agentes responsáveis pela gestão dos cursos para a inclusão da educação emocional como uma dimensão relevante para os futuros administradores atuarem no mundo do trabalho e colaborarem não apenas para a gestão das organizações, mas também para a transformação da sociedade e a busca do bem-estar.

REFERÊNCIAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES-2018. Brasília/DF: Andifes, 2018, 318 p. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>> Acesso em: 20/09/2019.

ANTONIAZZI, A.S.; DELL'AGLIO, D.D.; BANDEIRA, D.R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.

BAR-ON, R. Inteligência Social e Emocional. In: BAR-ON, R.; PARKER, J.D.A. **Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 267-283.

BAR-ON, R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. **Psicothema**, v. 18 (Suppl.), p. 13-25, 2006.

BELAND, K. Boosting social and emotional competence. **Educational Leadership**, v. 64, n.7, p.68-71, apr. 2007.

BISQUERRA, E.; ESCODA, N.P. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, n. 10, 2007, p. 61-82. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

BLAND, H.W.; MELTON, B.F.; GONZALEZ, S.P. A qualitative study of stressors, stress symptoms, and coping mechanisms among college students using nominal group process. **Journal of the Georgia Public Health Association**, v. 5, n. 1, p. 24-37, 2010.

BOYATZIS, R.; SAATCIOGLU, A. A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. **Journal of Management Development**, 2008. 27. 10.1108/02621710810840785.

BOYATZIS, R. Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. **Journal of Management Development**, v. 28, n.9, p. 749-770, 2009. DOI: 749-770. 10.1108/02621710910987647.

BOOTH-BUTTERFIELD, M.; BOOTH-BUTTERFIELD, S.; WANZER, M. Funny students cope better: Patterns of humor enactment and coping effectiveness. **Communication Quarterly**, v. 55, n. 3, p. 299-315, 2007. DOI: 10.1080/01463370701490232

CARLOTTO, R.; TEIXEIRA, M.; DIAS, A. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421-432, 2015. DOI: 421-432. 10.1590/1413-82712015200305.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, 2015. Disponível em: www.casel.org.br.

COLBARI, A. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional [recurso eletrônico] : uma abordagem teórico-conceitual / Eloisio Moulin de Souza (org.). - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2014, p. 241.

CONLEY, C.S. SEL in higher education. In: Durlak, J.A. et al. (eds.), **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. New York: The Guilford Press, p. 197-212, 2015.

CARPENA, M.; MENEZES, C. Efeito da meditação focada no estresse e mindfulness disposicional em universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018. DOI: 10.1590/0102.3772e3441.

CRESWELL, J.W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico] : escolhendo entre cinco abordagens. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2014.

ELIAS, M. J. et al., The Need for Social and Emotional Learning. In: **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

GILAR-CORBÍ et al., 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**, v. 9, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01039.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books, 1995.

GONDIM, S.M.G.; MORAIS, F.A.; BRANTES, C.A.A. Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalhos**, v. 14, n. 4, out-dez 2014, p. 394-406.

MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Construção e validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 2, p. 883-890, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>

MARQUES, R.A.C. Empresa Júnior: Espaço para construção de competências. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Administração_ - **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, 2012.

MAYER, J.D.; SALOVEY, P. What is Emotional Intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUITER, D.J. **Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications**. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31

MCLAFFERTY, M.; MALLETT, J.; MCCAULEY, V. Coping at university: The role of resilience, emotional intelligence, age, and gender. **Journal of Quantitative Psychological Research**, v. 1, p. 1-6, 2012.

MERRIAM, S.B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. Jossey-Bass, 2009

NELIS, D. et al. Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. **Personality and Individual Differences**, v. 47, p. 36-41, 2009. DOI: 10.1016/j.paid.2009.01.046.

PARKER, J.; SUMMERFELDT, L.; HOGAN, M.; MAJESKI, S. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. **Personality and individual**. v. 36, p. 163-172, 2004. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00076-X.

PEREIRA, L. Z.; BRAGA, C. D.; MARQUES, A. L. Estresse no trabalho: um desafio para os gestores das organizações brasileiras. **Revista de Gestão**, v. 21, n. 3, p. 401-413, 2014.

REDHWAN, A.A.N. et al. Stress and Coping Strategies among Management and Science University Students: A Qualitative Study. **The International Medical Journal**, v. 8, p. 11-15, 2009.

SAARNI, C. Competência Emocional: Uma Perspectiva Evolutiva. In: BAR-ON, R.; PARKER, J.D.A. **Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 65-80.

SALOVEY, P.; MAYER, J.D. Emotional Intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v.9, n.3, p. 185-211, 1990.

SEAL, C. et al. Social emotional development: a new model of student learning in higher education. **Research in Higher Education Journal**. v. 10, 2010.

SHARMAN, L.S. et al. Using crying to cope: Physiological responses to stress following tears of sadness. **Emotion**. Advance online publication, 2019. DOI: <https://doi-org.ez15.periodicos.capes.gov.br/10.1037/emo0000633>

SILVA, Anielson Barbosa da. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M. O Estresse em Graduandos de Ciências Contábeis e Administração. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 11, n. 2, p. 330-350, 2018.

SOARES, A. B.; MELLO, T.; BALDEZ, M. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**. v. 15, n. 1 . 2011. DOI: 10.5380/psi.v15i1.16049.

THORNDIKE, E.L. Intelligence and its uses. **Harper's Magazine**, v. 140, p. 227-235, 1920.

VEIGA, E.; MIRANDA, V. A importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel dos profissionais da área da saúde. **Ciências & Cognição**, v. 9, p. 64-72, 2006.

WEISSBERG, R. et al. Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In: DURLAK, J.A. et al. (eds.), **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. The Guilford Press, New York, p. 3-19, 2015.

WOOD, A.M. et al. The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. **Journal of Research in Personality**, n. 42, p. 854-871, 2008. DOI: 10.1016/j.jrp.2007.11.003.

ZINS, J.E.; BLOODWORTH, M.R.; WEISSBERG, R. P.; WALBERG, H.J. The scientific base linking social and emotional learning to school success. In: ZINS, J.E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M.C.; WALBERG, H.J. **Building academic success in social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, p. 3-22, 2004.