



ARTIGO ORIGINAL: Submetido em: 03/08//2023. Avaliado em: 09/10/2023. Apto para publicação em: 28/02/2024.

Estratégias de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Estudantes de um Curso de Graduação em Administração

Strategies for Developing Socio-Emotional Competences on Management Undergraduate Student


Estrategias para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Estudiantes de un Curso de Grado en Administración

Julia Shimohara Bradaschia

Universidade Federal da Paraíba

Bloco A – Campus Universitário – CEP 58051-900

João Pessoa/PB - Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7511-346X>

julia.shimohara@gmail.com

Anielson Barbosa da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Bloco A – Campus Universitário – CEP 58051-900

João Pessoa/PB - Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6549-9733>

abs@academico.ufpb.br



PALAVRAS-CHAVE

Competências Socioemocionais. Estudantes. Curso de Graduação em Administração.

Resumo: Este artigo objetiva identificar estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes de um curso de graduação em Administração de uma Universidade pública federal localizada no Nordeste do Brasil. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito estudantes. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise compreensiva interpretativa. Os resultados revelaram a identificação de três competências socioemocionais: consciência emocional, autocontrole emocional e consciência social. Para cada dimensão, foram identificadas estratégias utilizadas pelos estudantes para o desenvolvimento da competência, que estão vinculadas ao autoconhecimento, à gestão das emoções e às interações sociais. Conclui-se que a vivência de experiências no ambiente de aprendizagem na universidade colabora para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que podem auxiliar os estudantes em seu desempenho na vida acadêmica e no mundo do trabalho.

KEYWORDS

Socioemocional competences. Students. Undergraduate Management Course.

Abstract: This article aims to identify strategies for the development of socio-emotional competencies in students of an undergraduate program in Administration at a federal public university located in the Northeast of Brazil. The research is qualitative in nature and was conducted through semi-structured interviews with eight students. For data analysis, comprehensive interpretative analysis was employed. The results revealed the identification of three socio-emotional competencies: emotional awareness, emotional self-control, and social awareness. For each dimension, strategies used by students for competence development were identified, and related to self-awareness, emotion management, and social interactions. It is concluded that experiences in the university learning environment contribute to the development of socio-emotional competencies, which can assist students in their performance in academic life and in the workplace.

PALABRAS CLAVE

Competencias socioemocionales. Estudiantes. Curso de grado en Administración

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de un programa de licenciatura en Administración de una universidad pública federal ubicada en el noreste de Brasil. La investigación es de naturaleza cualitativa y se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas con ocho estudiantes. Para el análisis de datos, se utilizó el análisis comprensivo interpretativo. Los resultados revelaron la identificación de tres competencias socioemocionales: conciencia emocional, autocontrol emocional y conciencia social. Para cada dimensión, se identificaron estrategias utilizadas por los estudiantes para el desarrollo de la competencia, vinculadas al autoconocimiento, la gestión de las emociones y las interacciones sociales. Se concluye que la experiencia en el entorno de aprendizaje en la universidad contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales pueden ayudar a los estudiantes en su desempeño profesional en la vida académica y en el mundo laboral.

Introdução

A gestão das emoções é um processo complexo (Silva, 2023) e envolve a vivência de várias experiências emocionais que favorecem ou dificultam o alcance de objetivos e conquistas. O desenvolvimento da de competências socioemocionais é essencial para a adaptação e o sucesso em todos os domínios da vida (Conley, 2015; Elias et al., 1997).

Os estudos relacionados ao desenvolvimento da capacidade de reconhecer e gerenciar as emoções fundamenta-se em várias perspectivas teóricas, tais como: inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997), inteligência socioemocional (Bar-On, 2006), competência emocional (Boyatzis, 2009; Bisquerra & Escoda, 2007) e competência socioemocional (CASEL, 2005; Macêdo & Silva, 2020). Neste artigo, utilizamos o termo competências socioemocionais, um construto multidimensional, que abrange 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, melhora os relacionamentos interpessoais e auxilia na resolução 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; Di Fabio & Kenny, 2016).

As competências socioemocionais também são determinantes para o desempenho eficaz no trabalho, principalmente nas atividades profissionais que demandam o desenvolvimento de competências gerenciais, a exemplo da liderança, da negociação e da resolução de conflitos. A baixa mobilização dessas competências pode potencializar fatores de risco ocupacionais, insegurança e

estresse, que estão relacionados com doenças mentais, como ansiedade e depressão (Boyatzis & Saatcioglu, 2008; Harvey et al., 2017).

Um estudo realizado por Bonesso, Gerli e Cortellazzo (2019) revelou que os estudantes não possuem o nível desejado de competências socioemocionais demandado pelas empresas, impactando na sua empregabilidade.

O relatório sobre o futuro do trabalho publicado pelo fórum econômico mundial em maio de 2023 revelou que as habilidades socioemocionais ou *soft skills* ganharam relevância nos últimos anos, sobretudo a resiliência, a flexibilidade, a agilidade, a motivação e auto consciência, como também a capacidade de aprender ao longo da vida. Tais habilidades integram a lista das competências mais demandadas pelas empresas nos próximos 5 anos (WEF, 2023).

O desenvolvimento dessas competências no ambiente universitário é um grande desafio, sobretudo pelo aumento de incidência de problemas relacionados à saúde mental de estudantes (Gaiotto et al., 2021), o que justifica a relevância deste estudo, na medida em que o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes pode melhorar a saúde física e mental, como revelou o estudo realizado por Silva (2023).

A sobrecarga emocional associada à baixa mobilização das competências socioemocionais de estudantes justifica o crescimento dos estudos no ambiente de formação, principalmente aqueles relacionados ao estresse, ansiedade e depressão, demonstrando que a universidade pode ser considerada um ambiente estressor (Conley, 2015; Silva & Pereira, 2018; Pereira et al., 2022).

Apesar da relevância do tema e do ambiente disruptivo provocado pela pandemia da Covid-19, o número de Universidades que introduziram programas de desenvolvimento das competências socioemocionais ainda é

pequeno, mas existem experiências de programas de educação emocional nesse contexto que utilizaram estratégias de *coping*, aulas de autoconhecimento, dinâmicas (Nelis et al., 2009; Bonesso, Gerli & Cortellazzo, 2019, Caires et al., 2023), e *Mindfulness* (Pereira et al, 2022, Silva, 2023).

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%), 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 (ANDIFES, 2019). Esses dados revelam que a gestão das emoções é um tema relevante no ambiente universitário.

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 a identificação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes, o que pode auxiliar as Universidades na estruturação de programas de educação emocional que colaborem para melhorar os níveis de saúde mental, como também a motivação e a satisfação dos estudantes.

Referencial Teórico

As reflexões sobre a temática inteligência emocional foram introduzidas por 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.

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.

A inteligência emocional envolve quatro habilidades: a) perceber, avaliar e expressar emoções; b) acessar ou gerar sentimentos para facilitar o pensamento; c) entender as emoções e o conhecimento emocional e; d) regular as emoções para promover aprendizagem intelectual e emocional” (Mayer & Salovey, 1997).

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 as pessoas sentem, expressam e lidam 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.

Apesar de existirem similaridades nos conceitos de competência e inteligência, também existem diferenças na medida em que

a competência enfatiza a cultura, a influência do contexto, a representação do eu na sua conceptualização, a interação entre a pessoa e o ambiente, dando ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento. A competência é uma abordagem comportamental da inteligência, uma vez que as dimensões cognitiva, emocional e social são categorias de competências (Bisquerra & Escoda, 2007; Boyatzis, 2009).

As competências emocionais envolvem “um conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais” (Bisquerra & Escoda, 2007, p. 69) 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.

Na literatura, pode-se utilizar tanto o 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, potencializar os relacionamentos, resolver problemas e se adaptar a situações complexas. A mobilização dessas 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, que são determinantes para o autoconhecimento, além de auxiliar os profissionais no desenvolvimento de atividades no ambiente de trabalho e a lidarem melhor com as pressões competitivas e as

mudanças constantes do ambiente.

A baixa mobilização das competências socioemocionais no nível gerencial, por exemplo, pode potencializar os fatores de risco ocupacionais que impactam na saúde mental do trabalhador (Harvey et al., 2017). Os resultados de uma pesquisa realizada por Di Fabio & Kenny (2016) realizada com estudantes do ensino médio na Itália revelou que a inteligência emocional poderia ser um enfoque para melhorar o bem-estar psicológico e subjetivo de jovens para manter e promover sua saúde e desempenho no ambiente de trabalho.

Essa perspectiva cria nas empresas uma expectativa com relação às competências socioemocionais, que repercutem na empregabilidade dos estudantes universitários (Bonesso, Gerli & Cortellazzo, 2019), uma vez que os recrutadores buscam nos seus futuros funcionários as chamadas *soft e social skills* (Jones et al., 2016), que são competências determinantes para o futuro do trabalho (WEF, 2023).

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 das competências socioemocionais ocorre por meio da Aprendizagem Socioemocional (ASE). 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 porque vivenciam muitas emoções durante a 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). Parker et al. (2004) descobriram que 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.

Problemas relacionados à saúde mental, como a ansiedade, depressão e estresse, são cada vez mais comuns entre estudantes universitários (Silva & Pereira, 2018, Pereira et al., 2022). Silva e Pereira (2018) realizaram uma pesquisa com estudantes de administração e ciências contábeis, e 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. De acordo com Sarrionandía, Ramos-Díaz e Fernández-Lasarte (2018), estudantes com alta mobilização da inteligência emocional e resiliência apresentam menor percepção do estresse.

Um estudo realizado por Silva (2023) com 55 estudantes universitários, para avaliar as implicações de um programa de educação emocional baseado em Mindfulness, revelou que após oito semanas vivenciando processos de aprendizagem socioemocional, houve redução nos níveis de ansiedade (32%), depressão (33%) e estresse (23%), o que revela o potencial de práticas de Mindfulness na

melhoria da saúde, além de identificar vários benefícios do programa para o bem-estar dos estudantes.

Essas reflexões sugerem a necessidade das instituições promoverem ações que estimulem a aquisição de conhecimentos socioemocionais (Weissberg et al., 2015) e desenvolvimento de habilidades, com o objetivo de auxiliar os estudantes a alcançarem o bem-estar (Bisquerra & Escoda (2007) e se adaptaram às demandas do mundo de trabalho (Bonesso, Gerli & Cortellazzo, 2019; Boyatzis & Saatsciogly, 2008; Jones et al., 2016).

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, o que facilita as interações e o compartilhamento de ideias e conhecimentos (Seal et al., 2010; Soares, Mello & Baldez, 2011). Também é relevante destacar a necessidade de criar espaços de confiança e respeito que permitam aos estudantes expressarem suas emoções, e desenvolverem competências socioemocionais que colaborem para sua aprendizagem (Huerta Cuervo et al., 2022).

As Universidades podem criar programas para desenvolver as competências socioemocionais de seus estudantes, por meio do estabelecimento de estratégias de aprendizagem socioemocional. De acordo com Conley (2015), há programas psicoeducacionais, voltados apenas às informações, e programas orientados para o desenvolvimento de habilidades, que utilizam práticas de meditação, intervenções de comportamento cognitivo, Mindfulness, relaxamento e habilidades sociais, e que podem auxiliar no desenvolvimento da consciência emocional e social. Os programas mais promissores são os que abrangem o comportamento cognitivo, práticas de relaxamento e desenvolvimento de habilidades sociais.

Programas de ASE também podem utilizar estratégias de *coping* para se adaptarem a situações estressantes (Antoniazzi, Dell’aglio & Bandeira, 1998; Enns et al., 2018). Um estudo realizado por Enns et al. (2018) com estudantes universitários de psicologia, enfermagem e assistência social que possuem maior inteligência emocional reportaram usar estratégias de *coping* com mais frequência, o que era associado a menores níveis de estresse percebido. 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 problemas com os colegas, dormir bem e sair com os amigos, sendo a meditação uma estratégia utilizada para o 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. Nelis et al. (2009) apresentaram um programa que foi bem sucedido na aprendizagem das competências socioemocionais, realizado em quatro sessões: a primeira voltada ao entendimento das emoções; a segunda relacionada à identificação das emoções; já terceira envolvia a expressão e uso das emoções e por fim a quarta associada ao gerenciamento das emoções, com o propósito de ensinar estratégias de *coping* para os estudantes.

A disseminação de programas de educação emocional para estudantes pode ser uma política pública permanente para promover a saúde e bem-estar no ambiente

escolar, com repercussões na vida profissional e pessoal. Caires et al. (2023) também apresentaram os resultados de um programa de Educação Emocional e ressaltam que o desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar dos estudantes universitários. A relação entre aprendizagem socioemocional e bem-estar também é ratificada por Denston et al. (2022).

A proposta deste estudo, que envolve identificar estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais, pode contribuir para auxiliar os estudantes em seu desempenho acadêmico, como revelou o estudo de Huerta Cuervo et al. (2022). O percurso metodológico do estudo é abordado na próxima seção.

Metodologia da pesquisa

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) 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 estudante 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. Um dos critérios para escolha dos participantes foi estar cursando disciplinas do último ano do curso. O contato com os estudantes ocorreu por acessibilidade e foram convidados para participar da pesquisa em conversas informais no ambiente da universidade.

Participaram da pesquisa 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 foram presenciais e 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 a 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 semiestruturado elaborado a partir das dimensões das competências socioemocionais propostas por Macêdo e Silva (2020). Também foram incluídas algumas perguntas sociodemográficas, como idade, período de realização do curso e turno.

Antes da utilização do roteiro de pesquisa com os participantes da pesquisa, foi realizado um pré-teste com um estudante do segundo período do curso. O pré-teste ratificou a necessidade de alguns ajustes no roteiro para se adequar aos estudantes em processo de conclusão do curso. A pesquisa foi realizada antes do início da pandemia, 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.

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.

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, o que possibilitou a identificação de três categorias temáticas vinculadas às competências socioemocionais: consciência emocional, autocontrole emocional e consciência social. Os resultados são apresentados a seguir.

Apresentação e discussão dos resultados

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, são apresentadas as estratégias e uma discussão dos resultados de forma articulada com a literatura.

Estratégias de Consciência Emocional

A dimensão da Consciência Emocional envolve as habilidades de percepção e compreensão dos sentimentos e emoções próprias e dos outros, com uma atitude compassiva, empática e de confiança mútua, auxiliando na gestão dos relacionamentos e na

tomada de decisão (Macêdo & Silva, 2020, Silva, 2023).

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 identificar as estratégias que 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 de 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 se colocar melhor dentre as situações dos cotidianos.” [E8]

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, o conselho foi essencial para

reconhecer a sua característica e utilizar 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.” [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 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 tento 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 E4, o diagnóstico possibilitou que E7 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, revelando 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, porque 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 parecem estabelecer padrões com relação aos seus comportamentos e saúde e, 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]. O termômetro define a temperatura que vai balizar não apenas os relacionamentos, mas estabelecer parâmetros para delimitar como perceber ou sentir a realidade.

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, realizaram uma autorreflexão para compreender o que causou a disfunção dos seus comportamentos que eram diferentes dos comportamentos comuns 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".

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 Empresas 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 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 neste momento a (nome da empresa) conseguiu me mostrar. Tipo assim, botar num papel mesmo.” [E1]

A experiência dos estudantes sugere que a participação em atividades extracurriculares contribui 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, a Tabela 1, a seguir, apresenta a contribuição das estratégias

no desenvolvimento da Consciência Emocional.

Tabela 1
Contribuições das estratégias no desenvolvimento da Consciência Emocional

Estratégia	Contribuição das estratégias no desenvolvimento da Consciência Emocional
Leituras sobre o tema das emoções	Busca de informações sobre as emoções para lidar com seus problemas e os dos outros.
<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; além do Autoconhecimento.
“Termômetros” comportamentais e de saúde	Reconhecimento de comportamentos ou sinais corporais que indiquem falta de controle comportamental e problemas 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: Autores (2023)

Os resultados indicados na Tabela 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; 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.

Estratégias de Autocontrole Emocional

O Autocontrole Emocional é a capacidade de manter as emoções sob controle

diante de situações estressantes, como também adotar uma atitude de respeito quando os comportamentos entre as pessoas são diferentes. (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), centradas na emoção e como envolve a relação do indivíduo com o ambiente, pode auxiliar na gestão de situações estressoras (Antoniazzi, Dell'aglio & Bandeira, 1998; Enns et al., 2018).

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, porque 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 paciência para nada ..." [E3]

Os estudantes conhecem as emoções que sentem, mas têm dificuldade de desenvolver estratégias auto reguladoras para se adaptarem a 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 iniciar relações sociais e compreender as suas emoções, pois quando percebem situações de tensão criam um ambiente positivo emocionalmente e socialmente para atingir seus objetivos (Savage et al., 2017), como percebe-se nas falas "É... eu costumo usar o humor." [E5] e "o humor... eu sou muito sarcástico" [E6] e "...eu tô mal, ai 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 utilizados 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 ilustram as falas 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 ... Aí 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 estressantes 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. Porque 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 estudo realizado por Silva (2023), a capacidade de meditar durante períodos de ansiedade e ataque de pânico foi identificada como um dos benefícios das práticas de Mindfulness para o bem-estar.

Um dos estudantes pesquisados afirma que medita desde jovem, mas praticou com mais frequência nos últimos anos. Outro estudante também relata uma tentativa de meditação ao utilizar a 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. Os estudos de Carpena e Menezes (2018) revelaram que 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]. O uso de mindfulness como estratégia para fortalecer o bem-estar e a saúde dos estudantes foi a base de um programa de educação emocional desenvolvido por Silva (2023) e implementado durante a pandemia da Covid-19 e as primeiras turmas foram destinadas a

estudantes de graduação e pós-graduação.

No relato dos estudantes, é possível perceber que conseguem lidar melhor com as situações de tensão quando compreendem a causa que provou o estado emocional. 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 proporcionam. 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 aí 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 na maioria das vezes, as consequências quase não existem. [...] Aí eu percebo que é só coisa da minha cabeça, e fico mais tranquila" [E7].

A experiência de E7 sugere que ela mobiliza sua criatividade emocional. Silva e Macêdo (2023) definem a criatividade emocional como uma competência socioemocional que demanda a capacidade de refletir sobre suas experiências emocionais de forma inovadora, por meio da reflexão sobre as emoções e a ação sobre as emoções, duas dimensões que caracterizam a capacidade de uma pessoa ser criativa emocionalmente.

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. Essas estratégias são relevantes, uma vez que

resultados de um estudo com estudantes universitários revelou que “o estilo de vida universitário e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes podem levar ao desgaste emocional e estar associados ao estresse” (Pereira et al., 2022).

"Então, 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... desconectar 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" [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 Consciência Social (CASEL,

2005), que será abordada na próxima seção.

Com base nos achados da pesquisa, apresenta-se, na Tabela 2, as principais contribuições das estratégias para o desenvolvimento do autocontrole emocional. Percebe-se que a busca do autocontrole ocorreu após a vivência da situação de tensão.

Tabela 2

Contribuições das estratégias no desenvolvimento do Autocontrole Emocional

Estratégia	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	Proporciona momentos de descontração e compartilhamento de sentimentos.

Fonte: Autores.

As estratégias utilizadas pelos estudantes indicadas na Tabela 2 podem ser utilizadas durante situações de tensão, e podem auxiliá-los a gerenciar suas emoções, evitando assim comportamentos que os auxiliem a mobilizar essa competência ao vivenciarem experiências emocionais.

Estratégias de Consciência Social

A última dimensão identificada nos discursos dos entrevistados foi a Consciência Social. Esta dimensão envolve a capacidade de manter boas relações com as pessoas, por meio da cooperação no trabalho em equipe, atuando com responsabilidade, empatia e colaboração para entender as dificuldades do outro e agir

com respeito (Macêdo & Silva, 2020; Conley, 2015).

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. A observação foi indicada 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 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 fizessem com você ...” [E1].

“Eu procuro me colocar no lugar do outro, principalmente, em relação ao 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 afirmar 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].

Huerta Cuervo et al. (2022) concluíram que as atividades de interação social, inclusive no ambiente virtual, como também a empatia, são determinantes no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

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

Tabela 3
Contribuições das estratégias no desenvolvimento da Consciência Social

Estratégia	Contribuição das estratégias no desenvolvimento da Consciência Social
Observação	Auxilia no processo de socialização para perceber 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 e trabalhar em equipe.

Fonte: Autores (2023)

O ambiente universitário, como destaca Seal et al. (2010), é o local ideal para desenvolver as competências socioemocionais, principalmente aquelas voltadas à dimensão da Consciência Social, como a empatia.

Conclusões

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 no desenvolvimento das competências socioemocionais.

As estratégias para o desenvolvimento da consciência emocional contribuem para o autoconhecimento e envolvem leituras, terapia, *feedback* e desenvolvimento do pensamento reflexivo. No autocontrole emocional, as estratégias estão 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.

Os resultados do estudo revelaram que as estratégias desenvolvidas pelos estudantes

os auxiliaram a lidar com as situações vivenciadas no ambiente acadêmico e sua identificação pode auxiliá-los na gestão das emoções nos vários espaços sociais de sua vida (pessoal, acadêmico e profissional).

As estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes relatadas nesta 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, como também demanda a vivência de experiências em contextos específicos. 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 foram identificadas em mais de uma competência socioemocional, o que ratifica a contribuição deste estudo no desenvolvimento das competências socioemocionais.

As dimensões de Regulação Emocional e Criatividade Emocional indicadas por Macêdo e Silva (2020) não foram identificadas nesta pesquisa, 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.

O estudo também apresenta limitações, uma vez que foram investigados alunos do último ano de um curso de administração de uma universidade pública, que vivenciam experiências emocionais de forma singular. Desta forma, os resultados caracterizam a vivência de alguns estudantes de um contexto específico. A realização de estudos com alunos que estão em outras fases do curso, como também em outras instituições, pode ajudar a

verificar se as estratégias identificadas neste estudo também são adotadas por outros estudantes em outros contextos e ambientes de formação acadêmica.

Conclui-se que o ambiente universitário é um espaço social que colabora no desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes, e que pode potencializar a formação de profissionais mais conscientes da importância da gestão das emoções para lidarem com as disrupções e crises vivenciadas no ambiente profissional, como também auxiliar na gestão da carreira e no autoconhecimento.

As principais implicações teóricas deste estudo envolvem a identificação das estratégias adotadas pelos estudantes no desenvolvimento das competências socioemocionais, que podem subsidiar futuras pesquisas sobre o tema. No que se refere às implicações práticas, o estudo indica que o processo de desenvolvimento de competências socioemocionais demanda a vivência de experiências emocionais no contexto da ação onde o estudante aprende e isso indica a necessidade de difundir estratégias de ensino e aprendizagem mais experienciais.

Do ponto de vista social, a principal implicação do estudo envolve a necessidade de docentes e gestores acadêmicos promoverem estratégias e ações de fomento ao desenvolvimento de competências socioemocionais nos projetos pedagógicos dos cursos, como também planejarem ações de formação docente envolvendo a temática, utilizando as estratégias identificadas neste estudo como exemplos de ações para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

Referências

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (2018). *V Pesquisa*

- Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES-2018*. Brasília/DF: Andifes.
- Antoniazzi, A.S., Dell'aglio, D.D., & Bandeira, D.R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 273-294.
- Baron, R. (2002). 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, 267-283.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18 (Suppl.), 13-25.
- Bisquerra, E., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bland, H. W., Melton, B. F., & Gonzalez, S. P. (2010). A qualitative study of stressors, stress symptoms, and coping mechanisms among college students using nominal group process. *Journal of the Georgia Public Health Association*, 5 (1), 24-37.
- Bonesso, S., Gerli, F., & Cortellazzo, L. (2019). Emotional and Social Intelligence Competencies Awareness and Development for Students' Employability. *New Directions for Teaching and Learning*, Wiley Online Library, 160. <https://doi.org/10.1002/tl.20366>
- Boyatzis, R., & Saatioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 2008. 27. <https://doi.org/10.1108/02621710810840785>.
- Boyatzis, R. (2009) Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28 (9), 749-770, <https://doi.org/10.1108/02621710910987647>.
- Booth-Butterfield, M., Booth-Butterfield, S., & Wanzer, M. (2007). Funny students cope better: Patterns of humor enactment and coping effectiveness. *Communication Quarterly*, 55 (3), 299-315. <https://doi.org/10.1080/01463370701490232>
- Caires, S., Alves, R., Martins, A., Magalhães, P., & Valente, S. (2023). Promoting Socio-emotional Skills in Initial Teacher Training: An Emotional Educational Programme. *International Journal of Emotional Education*, 15 (1), 21-33. <https://doi.org/10.56300/VCJW9231>
- Carlotto, R., Teixeira, M., & Dias, A. (2015) Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20 (3), 421-432. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>.
- CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Recuperado de www.casel.org.br.
- Colbari, A. (2014). A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: Souza, E. M. (Ed.). *Metodologia e análises qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual*. Vitória: EDUFES, 241-272.
- Conley, C.S. (2015) SEL in higher education. In: Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.),

Handbook of social and emotional learning: research and practice. New York: The Guilford Press, 97-212.

- Carpena, M., & Menezes, C. (2018). Efeito da meditação focada no estresse e mindfulness disposicional em universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3441, 1-12. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3441>.
- Creswell, J.W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Denston, A., Martin, R., Fickel, L.H., & O'Toole, V. (2022). Strengthening Socio-Emotional Learning in Aotearoa New Zealand: Teacher and Whānau Understandings of Wellbeing. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57, 385–406.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>
- Elias, M. J. (1997) The Need for Social and Emotional Learning. In Zins, R. P., Weissberg, N.M., Frey, K.S., Greenberg, M.T., & et al. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V.M. (2018) Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226-231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Gaiotto, E. M. G, Trapé, C. A., Campos, C. M. S., Fujimori E., Carrer, F.C.A., Nichiata L.Y.I., & et al. (2021). Resposta a necessidades em saúde mental de estudantes universitários: uma revisão rápida. *Revista de Saúde Pública*. 55, 114. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2021055003363>
- Gilar-Corbí, R., Sánchez, B., & Luis-Castejón (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*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gondim, S.M.G., Morais, F.A., & Brantes, C.A.A. (2014, out.-dez). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalhos*, 14 (4), 394-406.
- Harvey, S.B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J.S., & et al. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. *Occupational and Environmental Medicine*, 72 (4), 301-310.
- Huerta Cuervo, R., Téllez, L.S., Luna Acevedo, V.H., Ramírez Solís, M.E., & et al. (2022). The Socio-Emotional Competencies of High School and College Students in the National Polytechnic Institute (Mexico). *Social Science*, 11, 278. <https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- Jones, M, Baldi, C., Phillips, C., & Waikar, A.

- (2016). The hard truth about soft skills: What recruiters look for in business graduates. *College Student Journal*, 50(3), 422-428.
- 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), 883-890, <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>
- Marques, R.A.C. (2012) Empresa Júnior: Espaço para construção de competências (Dissertação Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P.; Sluiter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172 [https://doi.org/10.1016/S0191-869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-869(03)00076-X).
- Pereira, S. A., Pinto, F.M., Gonçalves, L.R., Oliveira, D.C., & et al. (2022). Fatores estressores no ambiente acadêmico e contribuições de um programa no enfrentamento às situações de vulnerabilidade, *Research, Society and Development*, 11 (16), e332111637918. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i16.37918>
- Redhwan, A.A.N., Sami, A.R., Karin, A.J., & Zaleha, M.I. (2009). Stress and Coping Strategies among Management and Science University Students: A Qualitative Study. *The International Medical Journal*, 8 (2), 11-15.
- Saarni, C. (2002). 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, 65-80.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sampaio, G.L., Machado, D.G., Quintana, A.C., & Cunha, P. R. (2017). Inteligências múltiplas: Análise sobre estudantes de ciências contábeis, administração de empresas e ciências econômicas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)*, 15 (30) <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20170018>.
- Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>
- Savage, B.M., Lujan, H.L., Thipparthi, R.R., & DiCarlo, S.E. (2017). Humor, laughter, learning and health! A brief review. *Advances in Physiology Education*, 41, 341-347.

<https://doi.org/10.1152/advan.00030.2017>

- Seal, C., Nauman, S.E., Scott, A.N., & Royce-Davis, J. (2010). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal*. 10.
- Sharman, L. S., Dingle, G. A., Vingerhoets, A. J. J. M., & Vanman, E. J. (2020). Using crying to cope: Physiological responses to stress following tears of sadness. *Emotion*, 20(7), 1279–1291. <https://doi.org/10.1037/emo0000633>
- Silva, A. B. (2023). Mindfulness Program to Strengthen Mental Health during Crises. In Essens, P., Lepeley, M.T., Nicholas J. Beutell, N.J., Ronnie, L., & Silva, A. B. (Eds.). *Human Centered Management and Crisis: Disruptions, Resilience, Wellbeing and Sustainability*. New York: Routledge, 10-118.
- Silva, A. B., & Macêdo, J.W.L. (2023). Emotional Creativity, Resilience and Work Performance. In Essens, P., Lepeley, M.T., Nicholas J. Beutell, N.J., Ronnie, L., & Silva, A. B. (Eds.). *Human Centered Management and Crisis: Disruptions, Resilience, Wellbeing and Sustainability*. New York: Routledge, 78-86.
- Silva, A.B. (2005). *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Silva, T. D., & Pereira, J. M. (2018). O Estresse em Graduandos de Ciências Contábeis e Administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 11 (2), 330-350.
- Soares, A. B., Mello, T., & Baldez, M. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*. 15(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v15i1.16049>.
- Thorndike, E.L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, v. 140, p. 227-235, 1920.
- WEF – World Economic Forum (2023). *Future of Jobs - Report 2023*. Available in <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>
- Weissberg, R., & et al. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In: Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press, 3-19.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P., & Walberg, H.J. (2004). 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, 3-22.