

## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FATOR-CHAVE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO

Socio-emotional competences: A key factor on the development of work competences

- » Sônia Maria Guedes GONDIM (Universidade Federal da Bahia)<sup>1</sup>
- » Franciane Andrade de MORAIS (Universidade Federal da Bahia)<sup>2</sup>
- » Carolina dos Anjos Almeida BRANTES (Universidade Federal da Bahia)<sup>3</sup>

### Resumo

Defende-se a tese de que o domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho, que não são atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional. A aprendizagem tem papel importante nesse processo, em que as emoções encontram-se fortemente implicadas. A primeira seção se dedica a aspectos conceituais que situam melhor o leitor na definição de competência e sua associação com o desempenho no trabalho e a aprendizagem continuada. A seção subsequente demarca o escopo que está sendo dado neste artigo ao conceito de competências socioemocionais, em que são incluídos os seguintes componentes: inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional e habilidades sociais. Por último, sugestões de como docentes e formadores podem contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais, apoiadas no ciclo ERAT (experiência-reflexão-aplicação-transferência) são apresentadas. Acredita-se que as competências socioemocionais podem auxiliar os jovens a desenvolver competências profissionais ao favorecer a autoconfiança e ao criar ambiente de trabalho mais favorável à aprendizagem continuada.

Palavras-chave:

competências; juventude; trabalho; regulação emocional; aprendizagem

### Abstract

In this article we argue that socio-emotional competencies have a relevant role in the development of work competencies. Competencies are not innate attributes. On the contrary, they are acquired through family, educational, and professional socialization processes. Learning has an important role in this process in which emotions are deeply involved. The first section focuses on concepts to facilitate the understanding of competence and its association with work performance and continuous learning. The second section deals with the definition and focus that is given in this article to the concept of socio-emotional competencies and its components: emotional intelligence, emotional regulation, emotional creativity, and social skills. The last section includes some suggestions about what professional trainers and teachers can do to enhance the development of socio-emotional competencies based on the ERAT cycle (experience-reflexivity-application-transference). We believe that socio-emotional competencies may help young people develop professional competencies by promoting self-confidence and creating a work environment that is more conducive to lifelong learning.

Keywords:

competencies; youth; work; emotional regulation; learning

---

1 Doutora em Psicologia. Professora Associada da Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia/Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia  
Endereço: Rua Rodrigo Argolo, 293 apto 502 – Rio Vermelho – Salvador – Bahia. CEP: 41940-220  
Telefone: (71) 3240-7792/ email:sggondim@gmail.com

2 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Endereço: Av. Acupe de Brotas, 924, Apto 1402 – Brotas– Salvador – Bahia. CEP: 40290-160. Telefone: (71) 3496-6795/ email: francianeandrade@hotmail.com

3 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Endereço: Rua Engº Adhemar fontes, 309, apto 404 – Pituba – Salvador – Bahia. CEP: 41810-710. Telefone: (71) 3283-6735/ email: carolinaaab@gmail.com

A noção de competência faz parte do repertório linguístico das conversações no mundo contemporâneo, especialmente no ambiente da formação universitária e nos contextos de trabalho. A formação universitária preocupa-se com o desenvolvimento de competências para o melhor ajustamento pessoa-ambiente. As organizações, por sua vez, planejam processos seletivos que avaliem se o candidato possui as competências para o desempenho satisfatório no trabalho. O jovem universitário, prestes a iniciar sua carreira profissional, também se vê diante do desafio de indagar-se acerca de suas competências para conquistar espaço no mercado de trabalho.

A competência também é um fator-chave nas políticas públicas de educação, desenvolvimento econômico e social. A Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) em 1998 objetivou propor uma melhor articulação entre a formação educacional e as demandas do mundo do trabalho, com foco no desenvolvimento socioeconômico. Os estudantes universitários precisavam adquirir competências gerais que permitissem o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania, a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho. Habilidades sociais e de comunicação, trabalho em equipe, criatividade, manejo da diversidade cultural e capacidade de assumir responsabilidades e riscos foram consideradas competências-chave para a capacitação de jovens. (p. ex., Cheetham & Chivers, 2000; Jones, 1996).

Em geral, os modelos de competências profissionais apresentam dois focos. O primeiro recai sobre as competências profissionais básicas a qualquer atividade, facilmente transferíveis de um contexto para outro. O segundo refere-se às competências socioemocionais, que se situam no domínio de processos afetivoemocionais, pessoais e interpessoais. As competências básicas asseguram um nível de domínio transversal, que permite ao futuro trabalhador mobilizar seus recursos pessoais no nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), adaptando-os ao contexto de trabalho mais imediato. As competências socioemocionais, a seu turno, funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas. Em outras palavras, o domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos laborais.

No projeto Tuning da América Latina (2004 – [www.tuningal.org](http://www.tuningal.org)), um consórcio de cooperação de 62 universidades latino-americanas, incluindo as brasileiras, encontra-se um exemplo da referência aos dois focos de competências mencionados anteriormente. Três grandes domínios de competências são essenciais em nível transcultural, principalmente como consequência do crescimento da mobilidade de estudantes e trabalhadores em nível mundial: (i) pessoal, cognitivo, motivacional e afetivo; (ii) interpessoal e relacional, incluindo gerenciamento de grupos e; (iii) especializado e ferramental.

Os dois primeiros domínios estão associados às competências socioemocionais e oferecem suporte ao desenvolvimento das competências básicas profissionais, facilmente transferíveis a outros contextos, como nos casos de reorientação e início de carreira. Estão associados à formação educacional e seu desenvolvimento depende, em grande parte, das estratégias pedagógicas utilizadas por educadores. O segundo domínio, em especial, é mais complexo, pois o manejo de grupos depende das diferenças individuais, em que alguns jovens conseguem obter mais êxito do que outros. A competência de lidar com contextos multiculturais e internacionais está relacionada às experiências de socialização em contextos culturais diversos. Intercâmbios, que crescem em importância no ensino superior, oferecem possibilidades de convivência com pessoas de variadas culturas, ampliando o repertório social dos jovens e aumentando sua competência interpessoal. O terceiro domínio combina o manejo de novas tecnologias e uma *expertise*, que qualifica os jovens para um conjunto específico de tarefas, nem sempre transferível para outros contextos de trabalhos.

Esse breve panorama revela a preocupação no nível pessoal (autoavaliação), organizacional (seleção de talentos) e mundial (ajustamento pessoa-ambiente de trabalho) de estabelecer relações entre a formação educacional/profissional e o desenvolvimento de competências para o trabalho. O sucesso de tais relações exige, na atualidade, o engajamento do jovem em um processo de aprendizagem contínua, no qual aspectos motivacionais e emocionais ocupam lugar de destaque.

A partir da suposição de que as competências não são inatas, mas adquiridas ao longo do processo de socialização educacional e profissional, que envolve aprendizagem e emoções, o principal objetivo deste artigo é argumentar que o domínio de competências socioemocionais exerce um papel central na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais, ampliando as possibilidades de ajuste do jovem aos diversos, escassos e disputados contextos de inserção profissional.

O artigo está estruturado em três seções, além desta introdução. A primeira dedica-se a aspectos conceituais que situam o leitor nas relações entre competência, desempenho no trabalho e aprendizagem contínua. A segunda redireciona o foco para as competências socioemocionais, descrevendo-as e demarcando o escopo adotado neste artigo para sustentar a tese de sua importância para o desenvolvimento de competências profissionais básicas de fácil transferência para contextos culturais e organizacionais distintos. A terceira seção discute de que modo docentes e formadores podem contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais, ajudando os jovens a ter maior autonomia no seu processo de autodesenvolvimento profissional.

## **COMPETÊNCIAS, DESEMPENHO, APRENDIZAGEM CONTÍNUA E EXPERIÊNCIA: ARTICULANDO CONCEITOS**

Alguns autores asseveram que o conceito de competência tem origem na Idade Média (p.ex., Brandão, 2007; Brandão & Guimarães, 2001) e que, ao longo dos séculos, foi assumindo inúmeros significados. No contexto das organizações de trabalho, por exemplo, o conceito começou a receber mais atenção a partir da década de 1970, sendo definido como um conjunto de condições prévias (atributos e habilidades) que o indivíduo possui para o êxito na realização de seu trabalho (Kimura, Teixeira, & Godoy, 2006). No Brasil, o interesse pelo tema ganhou destaque a partir de 1990 (Brandão, 2007) e, em especial, a partir do ano 2000 (p.ex., Brandão, 2009; Dutra, Fleury, & Ruas, 2008).

Apesar da multiplicidade de definições (p. ex., Campos & Abbad, no prelo; Kilimnik & Sant'anna, 2006; Paiva & Melo, 2008), as duas principais vertentes, na literatura especializada, são a norte-americana (McClelland, 1973) e a francesa (p. ex., Durand, 2006; Zarifian, 2001; 2003). No contexto norte-americano, McClelland (1973) desenvolve o conceito de competência como alternativa aos testes de inteligência, que mensuravam apenas o raciocínio lógico e o nível de conhecimento. A inteligência estaria mais focada em um conjunto de domínios estáveis, enquanto a competência se relacionaria a um conjunto de capacitações, que resultaria em desempenho superior nas tarefas e sofreria influência dos processos de aprendizagem (Dutra, Hipólito, & Silva, 2000). Embora essa vertente faça menção às possibilidades de mudanças de capacitação, sinalizando uma referência indireta à aprendizagem, o foco não é o processo de desenvolvimento dessas capacitações, mais enfatizado pela corrente francesa (p. ex., Dutra et al., 2008).

A corrente francesa, por outro lado, apropria-se do conceito de aprendizagem e assume uma perspectiva mais desenvolvimentista da competência, definindo-a como a articulação de saberes e modos de agir que contribuem para o desempenho de tarefas. A combinação entre saberes e modos de agir estaria alicerçada em atitudes favoráveis à mobilização de recursos pessoais para o desempenho, com destaque para a busca ativa por novas aprendizagens, visando superar limitações (p. ex., Durand, 2006; Zarifian, 2001, 2003).

Tendo em vista que as duas correntes trazem dimensões importantes da competência, é possível integrá-las. Assim, a competência pode ser definida como a mobilização de conhecimentos (saberes), habilidades (fazer) e atitudes (valores) implicadas no exercício do trabalho (profissional e organizacional), operacionalizado por um desempenho exitoso que agrega valor à pessoa (autodesenvolvimento) e às organizações (desenvolvimento organizacional) (p. ex., Brandão, Bahry, & Freitas, 2008; Carbone, Brandão, Leite, & Vilhena, 2009). Em síntese, a mobilização de saberes e fazeres requer engajamento atitudinal (p. ex., Dutra, 2004) para exibir um desempenho que propicie ganho valorativo ao trabalho e à organização, além de promover o desenvolvimento social do indivíduo (p. ex., Fleury & Fleury, 2001).

Certamente o conceito de competência no contexto do trabalho não é tratado somente no nível individual. Estudiosos da Administração e da Psicologia atribuem às organizações um conjunto de competências que as distinguem de suas concorrentes (p. ex., Borini & Fleury, 2010). Todavia, levando em consideração o foco deste artigo, somente serão consideradas as competências pessoais e profissionais.

## **DESEMPENHO E APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA**

O desempenho engloba um duplo conjunto de comportamentos e ações (p. ex., Peixoto & Caetano, 2013). No primeiro caso, refere-se a comportamentos e ações (meio) que levam a um resultado (fim). O desempenho, então, está associado às condições de produção e manutenção de comportamentos (processo) que geram

resultados. No segundo caso, o desempenho relaciona-se a uma consequência ou resultado, avaliado como satisfatório ou insatisfatório conforme critérios valorativos (p. ex., Bendassolli & Malvezzi, 2013; Campbell, 1990; Sonnentag & Frese, 2005). O número de horas e as estratégias usadas para realizar uma tarefa complexa são comportamentos e ações de processo na busca de um produto ou resultado final (tarefa cumprida), que pode ser avaliado como bem ou mal sucedido.

A despeito dessa diferenciação entre processo e produto (ou resultado), o desempenho depende do alinhamento entre os atributos pessoais no manejo de recursos e as necessidades do trabalho, da profissão e da organização. É nesse sentido que a competência passa a ser relevante na discussão sobre o desempenho no trabalho e no desenvolvimento da carreira. Em outras palavras, a competência está implicada no desempenho, seja como processo de articulação que tem como consequência o desempenho (mais característico da corrente francesa), seja como próprio resultado da mobilização dos recursos que o indivíduo possui (mais característico da corrente norte-americana).

A partir da década de 1990, com o surgimento das políticas de gestão por competências nas organizações, avaliar e gerenciar o desempenho passou a ser um fator-chave. Mais do que valorar se um resultado é satisfatório, tornava-se premente ajudar as pessoas a adotar comportamentos (e ações) que levassem a tal resultado, ou seja, desenvolver competências que contribuíssem para o desempenho no trabalho (p. ex. Coelho, no prelo; Peixoto & Caetano, 2013).

Define-se aprendizagem individual como uma mudança atitudinal e comportamental relativamente permanente associada à experiência prática, que envolve os planos afetivo, cognitivo e motor, garantindo flexibilidade, adaptabilidade e capacidade transformadora do ser humano, não sendo, portanto, fruto somente de processos de maturação (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Pantoja & Borges-Andrade, 2004). Todavia, os fatores contextuais em nível social, familiar, organizacional e de grupo, bem como dos próprios contextos de aprendizagem também influenciam a aprendizagem (Coelho & Borges-Andrade, 2008; Loiola & Rocha, 2002).

Ao incluir a variável contexto, fundamental para o desenvolvimento de competências, redefine-se a aprendizagem como um processo psicológico básico, amplo e complexo, relacionado a fatores intra e interpessoais, sociais e culturais. Portanto, o resultado da aprendizagem decorre de características internas dos aprendizes e de fatores externos, que incluem o próprio contexto da aprendizagem (metodologias, docentes e treinadores) e os aspectos socioculturais (Gondim & Loiola, no prelo).

Aquisição, retenção, recuperação, aplicação, generalização e transferência do conteúdo e domínio aprendido para ambientes distintos daqueles onde a aprendizagem se realiza são etapas do processo de aprendizagem individual (Coelho & Borges-Andrade, 2008; Pantoja & Borges-Andrade, 2004). A aquisição é a capacidade de assimilar e apreender conhecimentos, habilidades e atitudes; a retenção compreende a fixação na memória de longa duração dos conteúdos assimilados; a recuperação permite a reutilização do conhecimento sempre que necessário; a generalização caracteriza-se pelo grau em que o conteúdo e o domínio aprendido é transferido a outros contextos similares; e, por fim, a transferência é marcada pela aplicação do conteúdo e domínio aprendido para situações distintas das vivenciadas no processo de aprendizagem (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad, Loiola, Zerbini, & Borges-Andrade, 2013; Zerbini, 2007).

A aprendizagem pode ser formal e informal. A formal preocupa-se em planejar, sistematizar e estruturar a aprendizagem para um determinado fim, o que ocorre nas instituições educacionais. Encontra-se também apoiada em métodos, técnicas e estratégias deliberadamente planejadas para suscitar mudanças de ideias, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos. A aprendizagem informal, a seu turno, ocorre em diversos contextos de socialização (familiar, grupal e organizacional), sendo organizada e administrada pelo aprendiz (Zerbini, 2007), sem que haja controle externo (Coelho & Borges-Andrade, 2008; Pantoja & Borges-Andrade, 2004).

Além da aprendizagem formal e informal, Lichtenberg e Goodyear (2012) mencionam a aprendizagem acidental, derivada do envolvimento em atividades não planejadas para a aprendizagem. A convivência com colegas de outras nacionalidades em um treinamento para o trabalho, por exemplo, permite aprender muito da cultura de outros países, haja vista as trocas que se estabelecem durante o curso. Um quarto tipo de aprendizagem profissional é citado por Werquin (2010), o não formal (*nonformal*), em que a aprendizagem ocorre fora do contexto institucional ou organizacional, como em eventos científicos e de negócios.

Uma vez descrito o que se entende, em linhas gerais, por desempenho e aprendizagem, resta apresentar argumentos que esclareçam de que modo esses conceitos articulam-se para colaborar com o desenvolvimento de competências para o trabalho. Além disso, torna-se necessário esclarecer o que a experiência tem a contribuir para o desempenho e a o desenvolvimento das competências. Três proposições ajudam a sustentar a articulação entre os conceitos.

A primeira é que o desempenho no trabalho, entendido como processo e resultado, está intimamente relacionado à competência. O desempenho de um engenheiro, por exemplo, depende dos saberes adquiridos ao longo do processo de socialização formal, das aplicações práticas de saberes oriundos dos processos intra ou extra de sua formação acadêmica e também das aprendizagens informais e não formais obtidas pelas trocas com colegas, docentes, profissionais da área e atividades realizadas fora da universidade. A segunda proposição, segundo a qual a aquisição das competências e o desempenho dependem de processos de aprendizagem, em que a experiência exerce um papel relevante, complementa a anterior. A terceira é que as emoções desencadeadas pela experiência e a reflexão posterior contribuem para a aprendizagem.

No modelo de aprendizagem de adultos de Jarvis (2005), mais pertinente à aprendizagem em contextos universitários, a prática, entendida como ação, e a emoção são centrais. Ainda que a aprendizagem planejada seja importante no processo de formação educacional e de preparação para o exercício da profissão, quando se trata de adultos aprendizes, aspectos motivacionais e emocionais estão em destaque, especialmente no caso da aprendizagem acidental, que se refere a resultados não programados da aprendizagem, mas que sempre a acompanham, tais como mudanças com relação à autopercepção, autoeficácia, autoestima e autoconfiança. Esses aspectos motivacionais e emocionais estão na base da automotivação e da autoconfiança, fundamentais ao processo de aprendizagem contínua e aquisição de novas competências profissionais. Mas qual é o papel da experiência?

A experiência pode ser compreendida no contexto da tradição empirista e inclui duas dimensões, a imediata e a mediada. Pela dimensão imediata, o conhecimento do mundo é obtido por meio dos órgãos de sentido e das sensações: a visão, a audição, o tato, o paladar, o odor e a propriocepção (o que se percebe internamente no corpo). No entanto, a experiência somente se completa por meio da mediação feita pela reflexão (dimensão mediada), que permite pensar sobre a experiência imediata. Assim, as experiências de prazer ou de desprazer (experiência imediata) durante a formação universitária e início de carreira, e a maneira como o jovem as interpreta (reflete sobre esta experiência) repercutem na sua autoconfiança e automotivação para aprender mais.

Pode-se inferir, então, que estratégias pedagógicas exercem um importante papel na potencialização da experiência imediata (sensações de prazer ou desprazer) durante o processo de formação, e também contribuem para habilitar o jovem a refletir melhor (experiência mediada) sobre seu desempenho e a tornar-se mais autoconfiante no enfrentamento de suas futuras inserções de trabalho.

As atividades práticas com supervisão docente e suporte de estudantes mais adiantados no processo de formação são instrumentos pedagógicos que permitem melhor aproveitamento da experiência para o desenvolvimento de competências profissionais e também da atitude favorável à aprendizagem continuada. As competências socioemocionais também estão implicadas nesse processo por meio da reflexão da experiência, haja vista os aspectos afetivos e motivacionais que influenciam na aprendizagem.

Côncios de que a universidade e demais instâncias de formação profissional não conseguem desenvolver todas as competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, os jovens necessitam tirar maior proveito da experiência dos primeiros anos de atividade profissional. Ao iniciar sua vida profissional, o jovem inexperiente tende a basear seu desempenho no aprendizado da formação (manuais e regras), mas, depois de anos de experiência, adquire confiança na aprendizagem obtida mediante aplicação prática de seus conhecimentos (Benner, 1984). Em resumo, a experiência, que inclui a vivência direta e sua reflexão, é a via pela qual as competências profissionais são desenvolvidas. Ela pode ser potencializada na vida universitária, ainda no processo de formação, mas o jovem necessita se engajar em um processo de aprendizagem ininterrupto que envolve a experiência contínua nos anos iniciais de sua carreira. A maneira como aprende a extrair os benefícios da experiência exercem importante papel na construção bem-sucedida de sua trajetória profissional.

Como regra, a aprendizagem mediante experiência prática permite que o profissional ajuste melhor os saberes e fazeres adquiridos, analisando-os criticamente, evitando basear-se somente na reificação dos saberes oriundos da formação educacional, o que pode ser prevalente em jovens em início de carreira. Certamente essa tendência não se aplica a todos os casos, pois os atributos individuais, como motivação, emoções e estilos

de aprendizagem (estratégias e tipos), somados ao contexto em que o profissional se insere em sua primeira experiência de emprego alteram a regra. Alguns jovens concluintes vivenciam grande ansiedade ao sair dos centros de formação, por não se acharem preparados para a transição ao mundo do trabalho e tendem a culpar a formação obtida. Em parte eles têm razão, pois um centro de formação não consegue esgotar todas as possibilidades de desenvolver competências para o trabalho, deixando sempre lacunas na formação. Primeiro, porque as exigências do mundo do trabalho não são estáveis e previsíveis, o que exige do jovem preparação para receber novas demandas que não estavam previamente estabelecidas. Em segundo lugar, porque boa parte do aprendizado depende da busca ativa do profissional.

Além da necessidade de o jovem estar altamente motivado para seguir aprendendo no início da sua carreira profissional, precisa estar emocionalmente preparado para lidar com conflitos interpessoais presentes nas relações de trabalho. Revisões recentes (p. ex., Mazzola, Schonfeld, & Spector, 2011) apontam que os conflitos interpessoais ocupam a terceira posição entre os principais fatores de estresse no trabalho, depois das restrições organizacionais e da sobrecarga de trabalho: um alerta para o papel dos aspectos emocionais, tanto para o desenvolvimento de competências profissionais quanto para a adaptação e bem-estar no trabalho.

## **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FATOR-CHAVE PARA O SUPORTE NO DESENVOLVIMENTO DE OUTRAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Diversos autores (p. ex., Boyatzis, 1982, 2008, 2009; Campbell, Dunnette, Lawler, & Weick, 1970; Goleman, 1998; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002; Spencer & Spencer, 1993) definem três grupos de competências fundamentais para o desempenho: (i) cognitiva; (ii) inteligência emocional (IE) e; (iii) inteligência social (Emmerling & Boyatzis, 2012).

A inteligência cognitiva é a capacidade de pensar e analisar a informação e a situação que leva a um desempenho efetivo ou superior, caracterizado pela rapidez com que se chega a uma solução e a criatividade para resolver o problema. A inteligência emocional e a inteligência social são definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais.

Conforme descreve Boyatzis (2009), as inteligências emocional e social predizem o desempenho no trabalho, principalmente em contextos internacionais, em que a habilidade de lidar com a diversidade cultural é elemento-chave para assegurar a qualidade das relações no trabalho (p.ex., Goleman et al., 2002; Emmerling & Boyatzis, 2012). Em resumo, o cenário atual de fragilização das fronteiras intra e interpaíses força a convivência de pessoas de regiões e nacionalidades distintas em um mesmo ambiente de trabalho, exigindo, além das competências profissionais, competências no manejo das emoções pessoais e das demais pessoas com as quais se interage.

Convergente com essa linha de pensamento, Bisquerra (2000, 2009) faz menção a cinco componentes da competência socioemocional. O primeiro é a consciência emocional de si e de outras pessoas, incluindo a capacidade de captar o clima emocional em um contexto específico. O segundo componente é a regulação emocional, que se refere ao gerenciamento apropriado das emoções, cujos aspectos cognitivos são fundamentais na busca de estratégias de enfrentamento que potencializem as emoções positivas e minimizem as emoções negativas. O terceiro componente é a autonomia emocional, que destaca a atitude positiva em relação a si mesmo e a vida, mantendo a autoestima elevada e reconhecendo os limites pessoais, recorrendo, em caso de necessidade, à ajuda externa. O quarto componente é o domínio de habilidades sociais, em que se destaca a capacidade de se comunicar, ser assertivo e adotar atitudes respeitadas para com as demais pessoas. O quinto componente refere-se às habilidades de vida e bem-estar, definidas como a capacidade de adotar comportamentos apropriados e responsáveis na solução de problemas pessoais, familiares, profissionais e sociais, preservando o bem-estar pessoal e social.

As duas perspectivas mencionadas anteriormente, uma mais focada no desempenho no trabalho (Boyatzis, 2009) e a outra apoiada no princípio do desenvolvimento humano integral (Bisquerra, 2009), contemplam aspectos fundamentais das competências socioemocionais. No primeiro caso, competência é tanto processo quanto resultado e exige o manejo dos recursos pessoais e ambientais para atingir o resultado esperado. No segundo caso, a competência socioemocional inclui componentes como a consciência emocional, a regulação, a habilidade social e de trato com a vida para preservar o bem-estar.

Ao levar em conta esses diversos aspectos, apresenta-se a seguinte definição/síntese: as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais.

A inteligência emocional pode ser definida como um conjunto de habilidades que permite identificar e compreender as emoções, gerenciá-las em si e nos outros e utilizá-las para melhorar a *performance* cognitiva (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Três dimensões compõem a IE: (i) capacidade de expressar os próprios sentimentos o que se sente; (ii) capacidade de regular as emoções de acordo com o evento vivido; e (iii) efetividade no uso da informação emocional, ou seja, ter consciência das emoções pessoais e alheias, manejando as emoções conforme a situação social vivida.

A regulação emocional, que se tornou um campo independente de estudos, é definida como um conjunto de processos neurofisiológicos, cognitivos e comportamentais, conscientes ou automáticos, que cumprem uma função especial na expressão e manifestação emocional, com impacto no bem-estar, na sociabilidade, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal (p. ex., Gross, 2007; Izard, 2010). A regulação emocional também pode ser entendida no âmbito das relações sociais, em que, além do controle das próprias emoções, as emoções das demais pessoas com quem se interage também são reguladas (p. ex., Niven, Totterdell, Stride, & Holman 2011; Quoidbach, Berry, Hansenne, & Mikolajczak, 2010).

O modelo de Nelis, Quoidbach, Hansenne e Mikolajczak (2011) cita dois tipos de processos regulatórios: o que potencializa os efeitos das emoções positivas (*up regulation*) e o que diminui os efeitos das emoções negativas (*down regulation*), seguindo o princípio do bem-estar hedônico de obter prazer e evitar desprazer. A potencialização dos efeitos benéficos das emoções positivas em situações em que elas são ativadas decorre do uso de estratégias adaptativas: (i) expressar emoções positivas acompanhada de comportamentos não verbais sintonizados; (ii) focalizar a atenção nas experiências momentâneas agradáveis; (iii) compartilhar e celebrar eventos positivos com outras pessoas; e (iv) resgatar lembranças positivas ou antecipar eventos positivos. As quatro estratégias desadaptativas, ou seja, que não potencializam os efeitos das emoções positivas quando ativadas por eventos do cotidiano, seriam: (i) suprimir emoções positivas; (ii) desviar o foco do evento positivo e se preocupar constantemente com outras coisas; (iii) focar em potenciais aspectos negativos da situação positiva; e (iv) atribuir causas externas a eventos positivos e antecipar consequências negativas. Por exemplo, quando uma pessoa muito exigente é elogiada por seu chefe e tem tudo para se sentir feliz, não consegue deixar de pensar que sua ideia não foi tão brilhante e que logo seu chefe perceberá (*Identificação de falhas - Estratégia desadaptativa*). No entanto, o indivíduo pode tentar desfrutar o momento e sentir-se mais seguro para ousar dar novas ideias (*Saborear o momento presente - Estratégia adaptativa*).

A diminuição dos efeitos negativos das emoções negativas seria alcançada mediante o uso de quatro estratégias funcionais: (i) agir para modificar a situação, atenuando o seu impacto emocional negativo; (ii) desviar o foco da atenção para modificar o sentimento; (iii) reavaliar positivamente a situação inicialmente negativa; e (iv) compartilhar as emoções negativas com os outros. As quatro estratégias disfuncionais, que aumentam a emoção negativa em vez de atenuar os efeitos negativos ativados por situações desagradáveis, são: (i) adotar um comportamento passivo acompanhado de sentimento de impotência; (ii) dar atenção excessiva a sentimentos e pensamentos associados a eventos negativos, aumentando a duração e intensidade das emoções negativas; (iii) abusar de bebidas alcoólicas, ansiolíticos ou drogas na tentativa de evitar mais consequências emocionais negativas; e (iv) agir de maneira irrefletida com forte intensidade emocional. Por exemplo, um sujeito tem de fazer uma apresentação oral para sua equipe de trabalho. Já fez isso antes e não se saiu muito bem, tendo recebido muitas críticas. A ideia de reviver uma situação de exposição pública, dentro de poucos dias, o aterroriza. Ele pode não parar de pensar nisso, concentrando-se somente no que poderia dar errado (*Ruminação- Estratégia disfuncional*), mas poderia adotar uma estratégia funcional ao ensaiar várias vezes para se sentir mais seguro (*Modificação da situação- Estratégia funcional*).

A criatividade emocional, que também integra as competências socioemocionais, foi definida por Averill (2000) como a capacidade de vivenciar espontaneamente e com autenticidade novas emoções. É associada ao pensamento divergente e à adoção de novas estratégias para experimentar e manejar as emoções, contribuindo para o pensamento criativo, o bem-estar no trabalho e o crescimento pessoal pós-evento estressor (Da Costa

& Páez, 2014). Um exemplo seria o de uma pessoa que se vê diante de um fracasso na realização de uma tarefa e lida com humor, rindo de si mesma, reconhecendo os limites e buscando se esforçar para melhorar e evitar uma nova frustração.

O último conceito que integra as competências socioemocionais são as habilidades sociais, definidas por Del Prette e Del Prette (2001) como um conjunto diversificado de desempenhos sociais que compõem o repertório comportamental individual com a finalidade de estabelecer relacionamentos interpessoais em diferentes contextos sociais. Publicações mais recentes dos autores dedicam-se a um sistema de avaliação de habilidades sociais que inclui instrumentos de autoavaliação (criança ou jovem) e de heteroavaliação (professores e pais), colocando em destaque, por exemplo, a responsabilidade social (compromisso em tarefas pessoais e escolares), a empatia (preocupação e respeito com os demais), a cooperação com pares, a amabilidade, a assertividade (questionar regras injustas e se posicionar em discussões), o autocontrole emocional, a evitação de problemas (domínio de reações emocionais) e a expressão de sentimentos positivos (p. ex., Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2003; Freitas & Del Prette, 2010).

Após discorrer sobre as competências profissionais e socioemocionais, torna-se necessário trazer argumentos que sustentem que as competências socioemocionais estariam na base do desenvolvimento das competências profissionais. O primeiro argumento é o de haver evidências empíricas da associação entre as duas competências e a importância de treinar as habilidades sociais para a melhor inserção ocupacional (p. ex., Câmara, Sarriera, & Pizzinato, 2004; Del Prette & Pereira, 2008; Pereira-Guizzo, Del Prette, & Del Prette, 2009; Pereira-Guizzo, Del Prette, & Del Prette, 2011). Também existem indícios de que as habilidades sociais estão associadas ao melhor desempenho acadêmico (p.ex., Gomes & Soares, 2013; Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2009), maior rendimento e menor estresse no trabalho (p.ex., Carmeli & Josman, 2006; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver, & Story, 2011). Outras evidências indicam relação da inteligência, regulação e criatividade emocionais com o bem-estar subjetivo (maior vivência de afetos positivos), bem-estar psicológico (melhora da imagem pessoal, autoestima e controle do ambiente) e na relação com as outras pessoas (Da Costa & Sánchez, 2013).

O segundo argumento é que as competências socioemocionais fortalecem a autoestima e a autoimagem, além de aumentarem a percepção de controle sobre o ambiente, criando um clima psicológico favorável a novos aprendizados. A insegurança do domínio de saberes e fazeres no início de carreira, a competitividade interna que acirra estereótipos e preconceitos intergrupais, a necessidade de manter níveis motivacionais altos para buscar novos conhecimentos e galgar posições na carreira tornam o desenvolvimento de competências socioemocionais importante para incentivar o aprendizado nas relações informais no trabalho.

Um estudo desenvolvido por Neimeyer, Taylor e Cox (2012) com estudantes de psicologia sobre o envolvimento recente em atividades de Desenvolvimento Profissional Continuado (educação formal, seminários) concluiu que a maior parte do tempo (43 horas) foi dedicada a atividades de aprendizagem autodirigida (*self-directed learning*), revelando a importância da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem para o trabalho. Entre as duas atividades que mais contribuem para o desenvolvimento de competências estão a aprendizagem autodirigida e a consulta aos pares. No primeiro caso há uma associação entre a atitude positiva com a atividade e o conseqüente envolvimento pessoal (competência de aprender a aprender). No segundo, destaca-se a importância das competências socioemocionais para pedir ajuda a um colega.

Um terceiro argumento é que as competências socioemocionais tornam-se relevantes em um mundo de crescente mobilidade regional e nacional, tornando familiar a experiência de trabalhar com pessoas de nacionalidades, hábitos e costumes diferenciados. Lidar com apelidos e imitações de sotaque, enfrentar o isolamento de colegas, descortesias e piadas, exige autocontrole emocional e também requer habilidade de manifestar desagrado e insatisfação.

Não se pode ignorar que o domínio das competências socioemocionais depende fortemente de variáveis ambientais (Del Prette & Del Prette, 2005). Se o indivíduo não aprende a identificar em que contexto está atuando e o que é esperado, corre-se o risco de apresentar comportamentos sociais incompatíveis com o requerido. A incerteza acerca de padrões pessoais de conduta aumenta a insegurança nos ambientes novos e a ansiedade interpessoal, revelando, assim, a relação entre processos cognitivos e afetivos. Se, de fato, as variáveis ambientais contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, qual seria a contribuição de docentes e do ambiente universitário no desenvolvimento dessas competências?



## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONTRIBUIÇÃO DE DOCENTES E FORMADORES

As emoções são relevantes na aprendizagem, sendo aliadas ou oponentes. A ansiedade em graus moderados ativa a curiosidade e motiva a aprendizagem, mas em graus elevados prejudica a atenção, retenção e recuperação da informação (p. ex., Gondim & Mutti, 2011; Mutti, Alvim, Loiola, Gondim, & Borges-Andrade, no prelo).

A teoria do fluxo desenvolvida por Csikszentmihalyi (1996) também ressalta a relevância das emoções nos processos de aprendizagem. Fluxo é definido como um estado psicológico de êxtase que resulta da integração de processos cognitivos, características da tarefa e estados emocionais múltiplos, sendo alcançado mediante o desempenho de atividades extremamente prazerosas e excitantes.

Ao defender o ponto de vista de que a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais apoiam-se na aprendizagem continuada e no enfrentamento de novas situações em que aspectos emocionais estão fortemente implicados, o aperfeiçoamento no manejo emocional da experiência torna-se fator-chave na preparação dos jovens. Os centros de formação não possuem flexibilidade (p. ex. estruturas curriculares) necessária para preparar os jovens em sua transição para o trabalho. Além disso, os postos de trabalho são cada vez mais amorfos, no sentido de não terem tarefas fixas e claramente definidas, o que traz exigências profissionais diferentes daquelas oferecidas pelos centros formadores. O jovem se torna, então, o principal ator na construção de sua carreira profissional. Uma condição cruel e severamente injusta, mas real no cenário mundial do mundo do trabalho.

Se a experiência é o elemento-chave no processo de competências, educadores poderão contribuir aumentando as oportunidades de o jovem aproveitar sua experiência pessoal em toda a sua potencialidade. Em outras palavras, favorecer uma sequência de eventos que incluem experimentar, refletir, aplicar e transferir (ERAT) os conhecimentos, as habilidades e os sentimentos adquiridos. Definimos o ciclo ERAT como um ambiente de aprendizagem no qual a experiência pessoal e a emergência de sentimentos e emoções são favorecidas, acompanhado pelo incentivo à autorreflexão para facilitar a aplicação prática e a transferência a novos contextos.

Essa proposta encontra-se inteiramente apoiada na aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que a define como um processo mediante o qual o conhecimento é criado via transformação da experiência. De acordo com esse autor, o ponto de partida do ciclo de aprendizagem é a experiência concreta (sentir), que, para ser mais bem aproveitada, requer observação reflexiva, gerando ideias e conceitos abstratos (pensar). Como consequência, emergem novas questões, que devem ser testadas pela experimentação ativa (fazer). Os resultados dessa experimentação orientariam a escolha e a criação de novas experiências concretas, alimentando continuamente o ciclo.

É justamente na reflexão sobre o sentir, ao experimentar coisas novas, que recai a contribuição de docentes e educadores no desenvolvimento de competências socioemocionais. O ERAT pode ajudar a desenvolver uma atitude positiva com relação à novidade, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade emocional. Contribui também para incentivar o jovem a tomar consciência de suas próprias emoções, de como as expressa e as utiliza na prática. Além disso, oferece suporte ao manejo de emoções diante de fracassos e sucessos, oferecendo outras possibilidades de potencializar as emoções positivas (estratégias adaptativas) e reduzir as emoções negativas (estratégias funcionais). Acrescenta-se também o foco das estratégias pedagógicas na criação de situações de aprendizagem que ofereçam suporte para que o jovem teste suas habilidades sociais em um ambiente seguro.

Encerramos esta seção mencionando Neimeyer et al. (2012), que fazem algumas recomendações para quem se dedica ao Desenvolvimento de Competências Continuadas: (i) encorajar melhores práticas para estimular a articulação entre o conhecimento e sua aplicação (experiência); (ii) medir os resultados das competências adquiridas para aperfeiçoar os métodos de aprendizagem e sua difusão (reflexão-*feedback*); e (iii) assumir a responsabilidade pelo monitoramento dos diversos processos de aprendizagem para além dos planos formais, ampliando as possibilidades de potencializar os efeitos das demais modalidades de aprendizagem, como a acidental, a informal e a não formal.

Na tentativa de resumir as principais ideias apresentadas neste artigo para defender a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento das competências para o trabalho destacamos:

- (i) o domínio de um conjunto de conhecimentos e de práticas relativamente estáveis adquirido no processo de educação formal ou profissionalizante não são de todo suficientes para assegurar o avanço na carreira e o bom desempenho nas organizações e na profissão;

(i) se o jovem está fadado a ser um eterno aprendiz em um ambiente cujas mudanças não são facilmente previsíveis, torna-se necessário manter altos níveis de motivação, maior gerenciamento de suas emoções e habilidades sociais para lidar com situações novas, colocando em destaque as competências socioemocionais; (ii) além de auxiliar os processos de aprendizagem, as competências socioemocionais protegem o trabalhador e estão associadas ao bem-estar no trabalho. A agressão, por exemplo, que emerge em momentos de crise e concorrência interna por postos de trabalho, tem efeitos negativos no bem-estar e na saúde mental dos trabalhadores, conforme resultados de estudos de Níven, Sprigg e Armitage (2012). As conclusões desses estudos indicam que as estratégias de reavaliação cognitiva (mudar o pensamento sobre a situação – estratégia de autorregulação) nas interações com colegas reduz a relação entre agressão e percepção de tensão no trabalho. O estudo de McCalister, Dolbier, Webster, Mallon e Steinhart (2006) em empresas de alta tecnologia e de agências governamentais também fortalece a tese de que competências socioemocionais ajudam o trabalhador que se encontra em ambiente de trabalho de pouco suporte social.

Em resumo, as competências socioemocionais parecem ajudar o jovem a adquirir mais autoconfiança e a criar ambientes de trabalho e de interação com colegas mais favoráveis à aprendizagem continuada e ao desenvolvimento das competências profissionais que assegurarão desempenho aprimorado, ao mesmo tempo em que promovem o bem-estar no trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Loiola, E., Zerbine, T., & Borges-Andrade, J. (2013). Aprendizagem em Organizações e no Trabalho. In L. O. Borges, & L. Mourão (Orgs.). *O Trabalho e as Organizações – Atuações a partir da Psicologia* (Vol. 1, pp. 497-527). Porto Alegre: Artmed.
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion and creativity. In R. Bar-On, & D.A. Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 277-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bendassolli, P., & Malvezzi, S. (2013). Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. In L. O. Borges, & L. Mourão (Orgs.). *O trabalho e as organizações: Modos de atuação a partir da Psicologia* (pp. 37-63). Porto Alegre: Artmed.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bolsoni-Silva, A.T., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, G., Montagner, A.R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borini, F. M., & Fleury, M. T. L. (2010). O desenvolvimento de competências organizacionais em diferentes modelos gerenciais de subsidiárias de empresas multinacionais Brasileiras. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(4), 575-593.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York, N.J.: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Boyatzis, R.E. (2009). Competencies as a behavioural approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9); 749-770.
- Brandão, H. P. (2007). Competências no trabalho: uma análise da produção científica Brasileira. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 149-158.
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Brandão, H. P., Bahry, C. P., & Freitas, I. A. (2008). Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 43(3), 224-237.
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. de A. (2001). Gestão de competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresa*, 41(1), 8-15.

- Câmara, S.G., Sarriera, J.C., & Pizzinato, A. (2004). Que portas se abrem no mercado para os jovens em tempo de mudanças? In S.C. Sarriera, K.B. Rocha, & A. Pizzinato (Eds.). *Desafios do mundo do trabalho: Orientação, inserção e mudanças* (pp. 73-113). Porto Alegre: Editora da Puc RS.
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 687-732). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E., & Weick Jr., K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Campos, E.B.D., & Abbad, G. (no prelo). Competências. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.). *Dicionário de Psicologia Organizacional e do Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carbone, P.P., Brandão, H.P., Leite, J.B., & Vilhena, R.M. (2009). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Carmeli, A., & Josman, Z. E. (2006). The Relationship among Emotional Intelligence, Task Performance, and Organizational Citizenship Behaviours. *Journal of Human Performance*, 19(4), 403-419.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Coelho, F. A., Jr. (no prelo) Desempenho. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade, (Orgs.). *Dicionário de Psicologia Organizacional e do Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coelho, F. A., Jr., & Borges-Andrade, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho em organizações. *Paidéia*, 18(40), 221-234.
- Da Costa, S., & Páez, D. (2014). *Afectividad positiva inducida y su impacto en la creatividad, beneficios y ajuste percibido al narrar una experiencia emocional intensa*. Manuscrito submetido para análise de publicação.
- Da Costa, S., & Sánchez, F. (2013). Regulación afectiva en el lugar de trabajo: el rol de la inteligencia y de la creatividad emocional. In R. Gonzalez-Cabanach, R. Fernandez-Cervantes, M. M. Ferradas-Canedo, & C. Freire-Rodriguez (Coord.). *Psicología y salud. Salud física y mental II* (pp. 83-90). Granada: Editorial Geu.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho. Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(2), 413-420.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Pereira, C. S. (2008). Procedimentos de observação em situações estruturadas para a avaliação de habilidades sociais profissionais de adolescentes. *Revista Psicolog*, 1(1), 55-67.
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 160, 261-292. Recuperado em 08 novembro, 2013, de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-page-261.htm>.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S., Fleury, M. T., & Ruas, R. (Orgs.). (2008). *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M., & Silva, C. M. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161-176.
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: cross cultural implications. *Cross Cultural Management*, 19(1), 4-18.
- Feitosa, F. B., Matos, M. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competências. *Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial*, 183-196.
- Freitas, L.C. & Del Prette, Z. A. P. (2010). Validade de critério do sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR). *Reflexão e Crítica*, 23(30), 430-439.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, N.J.: Bantam Books.

- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gondim, S. M. G., & Loiola, E. (no prelo). Emoções e aprendizagem em contextos sociais: aspectos conceituais. In S. M. G. Gondim, & E. Loiola (Orgs.). *Emoções e aprendizagem em contextos sociais e de trabalho: Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gondim, S. M. G., & Mutti, C., (2011). Affections in learning situations: a study of an entrepreneurship skills development course, *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 195-208.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- Jarvis, M. (2005). *The psychology of effective learning and teaching*. Cheltenham, Nelson Thornes.
- Jones, L.K. (1996). *Job skills for the 21 st century: A guide for students*. Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Kilimnik, Z. M., & Santa´anna, A. S. (2006). Modernidade organizacional, política de gestão de pessoas e competências profissionais. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações do trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 85-96). Porto Alegre: Artmed.
- Kimura, H., Teixeira, M. L. M., & Godoy, A. S. (2006). Redes sociais, valores e competências: simulação de conexões. *Revista de Administração de Empresas*. 46(3). 42-58.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Lichtenberg, J. W. & Goodyear, R. K. (2012). Informal learning, incidental learning, and deliberate continuing education: Preparing psychologists to be effective lifelong learners. In G. J. Neimeyer, & J. M. Taylor (Eds.). *Continuing professional development and lifelong learning: Issues, impacts and outcomes* (pp. 73-82). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Loiola, E. & Rocha, M. C. F. (2002, setembro) Aprendizagem no Processo de Seleção de Ferramenta CASE para o Estado da Bahia. Anais do Encontro Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração – ENANPAD, Salvador, BA, Brasil.
- Mayer, J., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mazzola, J. J., Schonfeld, I. S., & Spector, P. E. (2011). What Qualitative Research has Taught us about Occupational Stress. *Stress & Health*, 27, 93-103.
- McCalister, K. T., Dolbier, C. L., Webster, J. A., Mallon, M. W., & Steinhardt, M.A. (2006). Hardiness and Support at Work as Predictors of Work Stress and Job Satisfaction. *American Journal of Health Promotion*, 20(3), 183-191.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mutti, C., Alvim, S., Loiola, E., Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. (no prelo). Aprendizagem experiencial: articulando cognição e emoções para aprender a trabalhar. In S. M. G. Gondim, & E. Loiola (Orgs.). *Emoções e aprendizagem em contextos sociais e de trabalho: Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neimeyer, G. J., Taylor, J. M., & Cox, D. R. (2012). On hope and possibility: Does continuing professional development contribute to ongoing professional competence? *Professional Psychology: Research and Practice*. 43(5), 476-486.
- Nelis, D., Quoidbach, J, Hansenne, M., & Mikolajczak M. (2011). Measuring Individual Differences in Emotion Regulation: The Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51(1), 49-91.
- Níven, K., Sprigg, C.A., & Armitage, C.J. (2012). Does emotion regulation protect employees from the negative effects of workplace aggression? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(1), 1-36.
- Níven, K., Totterdell, P., Stride, C.B., & Holman, D. D. (2011) Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The Development and Validation of a New Individual Difference Measure. *Current Psychology*, 30(1), 53-73.
- O'Boyle, E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H., & Story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Paiva, K., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, 12(2), 339-368.

- Pantoja, M. J., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(4), 115-138.
- Peixoto, A. L. A., & Caetano, A. (2013). Avaliação de Desempenho. In L. Borges, & Mourão, L. (Org.). *O Trabalho e a Organização: Intervenções a partir da Psicologia* (pp. 410-430). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira-Guizzo, C.S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Habilidades sociais de trabalhadores com e sem deficiência física. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 339-346.
- Pereira-Guizzo, C. S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Evaluation of a professional social skills program for unemployed people with physical disability. *Reflexão e Crítica*, 29(2), 265-274.
- Quoidbach, J., Berry, E., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 368-373.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2005). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Ed.). *Psychological Management of Individual Performance* (pp. 3-27). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltda.
- Spencer, L.M., Jr. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York, N.J.: John Wiley & Sons.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado em 10 setembro, 2013, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Werquin P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD-Publishing, Paris, 91 p.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.
- Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.